



Vesa Ida & Vilén Riikka

“Ihanaa, ku on pystytty tarjoamaan tällönen mahollisuus” – Opetushenkilökunnan
kokemuksia erityiskoulun etäryhmästä yleisopetuksen koulussa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan maisteriohjelma
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Ihanaa, ku on pystytty tarjoamaan tällöinen mahollisuus” – Opetushenkilökunnan koke-
muksia erityiskoulun etäryhmästä yleisopetuksen koulussa (Ida Vesa & Riikka Vilén)

Pro gradu -tutkielma, 81 sivua, 7 liitesivua

Huhtikuu 2021

Yleisopetuksen koulussa toimiva erityiskoulun etäryhmä on perustettu vastaamaan neuropsy-
kiatrisia häiriöitä omaavien erityiskoulun oppilaiden tarpeisiin. Etäryhmä koostuu erityiskoulun
oppilaista, joilla on neuropsykiatrisia häiriöitä, kuten autismikirjon piirteitä. Etäryhmän toimin-
nan tarkoituksena on valmistaa oppilaita jatko-opintoihin tarjoamalla heille mahdollisuus opis-
kella etäryhmänä yleisopetuksen koulussa. Oppilaat saavat opetusta sekä omalta erityisluokan-
opettajalta että aineenopettajilta eri opetusympäristöissä.

Tämän Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten erityiskoulun oppilaista muo-
dostetun etäryhmän opetukseen ja toimintaan osallistuva opetushenkilökunta on kokenut etä-
ryhmän opiskelun yleisopetuksen koulussa. Teoreettisessa viitekehyksessä kuvaamme, mitä au-
tismikirjolla tarkoitetaan, sekä miten se voidaan huomioida koulukontekstissa. Viitekehyksessä
avaamme myös kolmiportaisen tuen käsitettä ja kuvaamme erityisopetuksen toimintaympäris-
töjä, sekä tuomme esiin erityisopetukseen liittyviä näkökulmia. Tutkimus toteutetaan kvalita-
tiivisena tapaustutkimuksena. Tutkimukseen osallistui kuusi etäryhmän opetushenkilöstön jä-
sentä. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on käytetty teemahaastattelua ja sähköistä ky-
selylomaketta.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että erityiskoulun etäryhmän toimintaan ja opetukseen osallis-
tuva opetushenkilökunta on käyttänyt useita erilaisia keinoja toteuttaessaan etäryhmän opetusta
yleisopetuksen koulussa. Opetushenkilökunnan kuvailemat keinot liittyivät oppimisympäristö-
jen järjestelemiseen, ennakointiin sekä yhteistyöhön. Lisäksi tuloksista nousee esille opetus-
henkilökunnan kokemuksia liittyen erityiskoulun etäryhmän opiskeluun ja toimintaan yleisope-
tuksen koulussa. Opetushenkilökunnan kuvaamat kokemukset liittyvät tekijöihin, joita he ovat
pitäneet etäryhmän toiminnan kannalta tärkeinä. Tämän lisäksi opetushenkilökunta nosti esiin
myös ennalta-arvaamattomia ja onnistumisen kokemuksia, sekä kokemuksia kehittämistar-
peista. Tuloksista nähdään, että opetushenkilökunnan kuvailemat keinot sekä kokemukset ovat
linjassa sen kanssa, mitä aikaisemmassa aiheeseen liittyvässä tutkimuksessa on todettu.

Avainsanat: autismikirjo, erityiskoulun etäryhmä yleisopetuksen koulussa, inklusiivinen opetus

University of Oulu
Faculty of Education

“It is a wonderful thing to be able to offer such an opportunity” – Teaching staff experiences of a special school remote group in a mainstream education (Ida Vesa & Riikka Vilén)

Master’s thesis, 81 pages, 7 appendices

April 2021

A special school remote group in a mainstream education school has been established to meet the needs of special school students with neuropsychiatric disorders. The special school remote group includes students with neuropsychiatric disorders such as autism spectrum disorders. The purpose of the remote group is to prepare students for postgraduate studies by offering them the opportunity to study as a remote group in a mainstream education school. Students receive instruction from their own special class teacher and subject teachers in different teaching environments.

The purpose of this Master's thesis is to find out how the teaching staff who participates in the teaching of a special school remote group have experienced remote group studying in a general education school. In the theoretical framework, we describe the concept of autism spectrum, concept of three-level support, special educational environments and aspects related to special needs education. The study is a qualitative case study and research material has been collected through thematic interviews and a survey. Six people participating in the activities and teaching of the special school's remote group participated in the study.

The results of the study showed that the teaching staff who are involved in the activities and teaching of the special school remote group have used several different ways of teaching a special school group in a general education school. These ways that the teaching staff described were related to arranging learning environments, anticipation and cooperation. The results also present the experiences of the teaching staff in relation to the study and activities of the special group's remote group in the general education school. The experiences described by the teaching staff relate to factors that they have considered important for the functioning of the remote group, unpredictable and successful experiences and experiences of development needs. The results show that the ways and experiences described by the teaching staff are in line with the previous research on the subject.

Keywords: autism spectrum, special school remote group in a mainstream education school, inclusive teaching

Sisältö

1 Johdanto.....	5
2 Autismikirjo neuropsykiatrisena häiriönä.....	7
2.1 Neuropsykiatriset häiriöt.....	7
2.2 Autismikirjon kuvaus.....	7
2.3 Autismikirjon nuori koulussa.....	10
2.4 Liitännäisoreet ja psyykkinen oireilu.....	11
3 Erityiskoulun etäryhmä yleisopetuksen koulussa	13
3.1 Kolmiportainen tuki.....	13
3.2 Erityisopetuksen toimintaympäristöstä	15
3.3 Positiivisen pedagogiikan näkökulmia erityisopetukseen.....	16
3.4 Inklusiivinen näkökulma.....	18
4 Tutkimuksen toteutus	21
4.1 Kuvaus etäryhmästä.....	21
4.2 Tutkimuskysymykset.....	22
4.3 Tapaustutkimus laadullisen tutkimuksen näkökulmasta	23
4.4 Aineistonkeruu.....	25
4.5 Aineiston analysointi	27
4.5.1 Osallistujien taustatietojen kuvaus.....	28
4.5.2 Aineiston analysointi sisällönanalyysillä	29
5 Tulokset ja johtopäätökset	35
5.1 Etäryhmän siirtymiseen ja opiskelemiseen yleisopetuksen koulussa käytetyt keinot.....	35
5.1.1 Oppimisympäristöjen järjesteleminen	36
5.1.2 Ennakointi	41
5.1.3 Yhteistyö	43
5.2 Opetushenkilökunnan kokemuksia etäryhmän toiminnasta ja kehittämistarpeista	45
5.2.1 Kokemukset ryhmän perustamiseen vaikuttavista tekijöistä.....	46
5.2.2 Kokemukset ryhmän toiminnalle tärkeistä tekijöistä.....	47
5.2.3 Ennalta-arvaamattomat kokemukset ryhmän toimintaan liittyen.....	49
5.2.4 Onnistumisen kokemukset ryhmän toimintaan liittyen	52
5.2.5 Kokemukset kehittämistarpeista ryhmän toimintaan liittyen.....	56
5.3 Yhteenveto.....	63
6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	67
7 Pohdinta	70
Lähteet	74

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmamme liittyy erään pohjois-pohjanmaalaisen erityiskoulun oppilaista muodostetun etäryhmän opiskeluun yleisopetuksen koulussa. Tutkimuksemme kohteena on kyseisen etäryhmän opetukseen osallistuvan opetushenkilökunnan kokemukset etäryhmän toiminnasta ja opiskelusta. Aloite tutkimuksen tekemiseen tuli koulun puolelta. Erityiskoulun etäryhmän opiskelu yleisopetuksen koulussa on alkanut syksyllä 2020, eli tätä tutkimusta tehdessä erityiskoulun etäryhmä opiskeli ensimmäistä lukuvuotta yleisopetuksen koulussa. Tämän vuoksi henkilöstö toivoi saavansa tietoa sekä opetushenkilökunnan että oppilaiden näkökulmasta siitä, miten kokeilu on toiminut. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa opetushenkilökunnan kokemuksista sekä mahdollisista kehittämistarpeista etäryhmän jatkoa ajatellen.

Mahdollisuus pro gradu -tutkielman tekemiseen kyseisestä aiheesta avautui meille ensimmäisessä graduseminaarissa. Olimme alustavasti ajatelleet, että tutkielman aihe voisi liittyä jollakin tavalla inklusiiviseen opetukseen, joten tämä aihe herätti kiinnostuksen. Kuulimme tästä mahdollisuudesta ohjaajaltamme, ja ilmaisimme kiinnostuksemme kuulla toiminnasta lisää. Sovimme tapaamisen kouluun, jossa etäryhmä opiskelee ja saimme lisätietoa toimintamallista. Tapaaminen vahvisti kiinnostusta aihetta kohtaan, koska tällainen tapa järjestää opetusta oli meille entuudestaan tuntematon. Lisäksi autismikirjon oppilaiden opetus ylipäänsä ei ollut meille kovinkaan tuttua. Koimme, että tutkielman tekeminen tällaisesta aiheesta tukisi oman asiantuntijuutemme kehittymistä. Opetushenkilöstö toivoi saavansa tietoa sekä opettajien että perheiden näkökulmista. Oma kiinnostuksemme suuntautui työntekijöiden kokemuksiin sen vuoksi, että ajattelimme niiden antavan uusia näkökulmia myös omaan opettajuuteen.

Etäryhmään kuuluu 8–9-luokkalaisia erityiskoulun erityisen tuen oppilaita, joilla on neuropsykiatrista problematiikkaa, kuten autismikirjoa. Etäryhmän oppilaat ovat siis yhä erityiskoulun oppilaita, mutta opetus tapahtuu fyysisesti yleisopetuksen koulussa. Oppilailla on oma kotiluokka, jossa tapahtuu osa opetuksesta. Opetukseen osallistuu oma erityisluokanopettaja, koulunkäynninohjaaja sekä konsultoiva erityisopettaja, jotka ovat erityiskoulun henkilökuntaa. Lisäksi oppilaat saavat opetusta yleisopetuksen koulun aineenopettajilta joissakin oppiaineissa, ja osa oppilaista käy välillä myös opiskelemassa aineenopettajien opetuksessa isojen luokkien opitunneilla.

Ryhmän perustamisen taustalla vaikuttaa useiden oppilaiden tavoitteet lukioon jatkamisesta peruskoulun jälkeen. Erityiskoulussa opiskellessa erityisluokanopettajan on haastavaa valmistaa oppilaita lukiota varten, jos luokassa on monta lukioon pyrkivää oppilasta. Yleisopetuksen koulussa opiskellessa oppilaat saavat osittain opetusta aineenopettajilta, jolloin mahdollistuu yksityiskohtaisempi opetus tietyissä oppiaineissa. Toimintamallissa oppilailla on mahdollisuus sekä erityisluokanopettajan opetukseen omassa pienessä ryhmässä, että aineenopettajien opetukseen isossa ryhmässä. Tällainen toimintamalli voidaankin nähdä niin sanotusti portaana erityiskoulun ja yleisopetuksen välissä, mikä tukee oppilaiden siirtymävaihetta toiselle asteelle.

Tällainen keino järjestää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta voidaan nähdä koulujärjestelmässämme melko ainutlaatuisena. Kyseisessä toimintamallissa etäryhmän oppilaat ovat siis yhä erityiskoulun oppilaita, vaikka opetus tapahtuukin yleisopetuksessa ja osittain yleisopetuksen opettajien johdolla. Suoranaisesti tällaisesta toiminnasta emme löytäneet aikaisempaa tutkimusta. Kuitenkin tutkimusta esimerkiksi inklusiivisesta opetuksesta sekä erityisoppilaiden integroimisesta osittain yleisopetukseen on tehty runsaasti (esimerkiksi Skafle ym., 2020; Hienonen, 2020; Nuske ym., 2019; Lakkala ym., 2016; Majoko, 2015; Chiner & Cardona, 2013; Teräväinen, 2011; Naukkarinen, 2005), ja näin ollen voimme hyödyntää näistä aikaisemmista tutkimuksista saatuja tietoja ja tuloksia tässä tutkimuksessa. Tämä on tässä tutkimuksessa perusteltua, koska tutkimus on tapaustutkimus. Leinon (2020) mukaan tapaustutkimuksen ei tarvitse olla täysin yksi yhteen yleistämistä. Jos tutkimuksen kohteena on esimerkiksi jonkin tietyn ihmisryhmän toiminta, ei saatuja tuloksia tarvitse peilata täysin samankaltaiseen ryhmään (Leino, 2020, 216).

Tutkimuksemme alkaa teoreettisen viitekehyksen esittelyllä, jossa kuvaamme tämän tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä ja näkökulmia aiemman tutkimuksen pohjalta. Aluksi määrittelemme autismikirjon käsitettä ja siihen liittyvää psyykkistä oireilua. Tämän jälkeen esittelemme aikaisemmasta tutkimuksesta esiin nousevia teoreettisia näkökulmia, joiden voidaan ajatella olevan merkityksellisiä etäryhmän opiskelemiselle yleisopetuksen koulussa. Neljännessä luvussa kuvaamme tutkimuksemme metodologiaa, toteutusta sekä aineiston analyysia. Lopuksi esittelemme tutkimuksemme tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset sekä pohdimme tutkimuksen luotettavuutta ja koko tutkimusprosessia ylipäänsä.

2 Autismikirjo neuropsykiatrisena häiriönä

2.1 Neuropsykiatriset häiriöt

Neuropsykiatrisilla häiriöillä tarkoitetaan yleensä häiriöitä, joihin kuuluu neurokognitiivisten toimintojen poikkeavuutta ja käyttäytymiseen sekä tunnesäätelyyn liittyviä ongelmia. Neuropsykiatrisissa häiriöissä esiintyy neurobiologinen ongelma, eli aivotoiminnan rakenteellista tai toiminnallista poikkeavuutta. Tähän neurobiologiseen ongelmaan liittyy psykiatrasta oireilua, eli psyykkisen toimintakyvyn ongelmia. Aivojen kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt ovat synnynnäisiä tai varhain lapsuudessa ilmeneviä oireyhtymiä, ja niiden taustalla on neurologinen tai neurobiologinen häiriö (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, 10; Pihlakoski & Rintahaka, 2016, 243; Virta & Koponen, 2019, 362).

Tavallisimpia neuropsykiatrisia oireita ovat oppimis- ja keskittymisvaikeudet, aktiivisuuden säätelyn, impulssikontrollin ja vuorovaikutustaitojen haasteet sekä tic- ja pakko-oireet (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski, 2016, 2183). Kehityksellisiä neuropsykiatrisia häiriöitä ovat muun muassa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD), autismikirjon häiriöt ja Touretten syndrooma (Virta & Koponen, 2019, 362; Pihlakoski & Rintahaka, 2016, 243). Kehityksellisistä neuropsykiatrisista häiriöistä yleisin on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD, jonka keskeisiä piirteitä ovat ylivilkkaus ja impulsiivisuus sekä tarkkaamattomuus (Pihlakoski & Rintahaka, 2016, 243). Touretten oireyhtymä on monimuotoinen kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö, johon kuuluu sekä motorisia että äänellisiä tic-oireita. Tic-oireet toistuvat useita kertoja päivässä lähes päivittäin (Leivonen, Voutilainen & Sourander, 2016, 289).

2.2 Autismikirjon kuvaus

Neuropsykiatrisiin häiriöihin kuuluvat autismikirjon häiriöt voidaan kansainvälisten tautiluokitusten mukaan määritellä laaja-alaisiksi kehityshäiriöiksi. Suomessa autismikirjon määritelmän pohjana toimivat World Health Organizationin (WHO) ICD-järjestelmä sekä American Psychological Associationin (APA) DSM-järjestelmä, jolloin autismikirjosta voidaan puhua laaja-alaisina kehityshäiriöinä (Mattila, 2013, 23; Timonen, 2019a, 34–37). Timosen (2019b) mukaan termin *laaja-alaiset kehityshäiriöt* juuret ovat 1980–1990-lukujen taitteessa. Tällöin todettiin, että autismia ei voida määritellä yksiselitteisesti, koska kyseessä on tietyt, usein toi-

siinsa liittyvät käyttäytymispiirteet, jotka ilmenevät yksilöllisesti. Käsite autismikirjo ei kuitenkaan vielä tällöin tullut yleisesti käyttöön, vaan alettiin käyttää käsitettä laaja-alaiset kehityshäiriöt (Timonen, 2019b, 26–27).

Tällä hetkellä voimassaoleva tautiluokitus ICD-10 määrittelee laaja-alaiset kehityshäiriöt eli autismikirjon häiriöt erillisiin luokitteluryhmiin, jotka ovat *lapsuusiän autismi, epätyypillinen autismi, Rettin oireyhtymä, muu lapsuudenaikainen persoonallisuutta hajottava kehityshäiriö, älylliseen kehitysvammaisuuteen ja kaavamaisiin liikkeisiin liittyvä hyperaktiivisuushäiriö, Aspergerin oireyhtymä, muu lapsuusiän laaja-alainen kehityshäiriö sekä määrittämätön lapsuusiän laaja-alainen kehityshäiriö* (THL, 2011, 274–275; Timonen, 2019a, 34–35). Lähivuosien aikana otetaan käyttöön uusi WHO:n julkaisema tautiluokitus ICD-11, joka korvaa tämänhetken ICD-10 tautiluokituksen. Uudessa tautiluokituksessa tulee olemaan laaja-alaisen kehityshäiriöiden käsitteen sijaan määritelmänä autismikirjon häiriö, joka korvaa nykyisessä tautiluokituksessa erilliset diagnoosit (Castrén, 2019b, 47–48; WHO, 2020).

Uuden tautiluokituksen mukaan autismikirjon häiriössä tyypillisiä piirteitä ovat vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, rajoittuneet ja toistuvat käyttäytymismallit sekä iän ja sosio-kulttuurisen kontekstin kannalta epätyypilliset kiinnostuksen kohteet. Nämä ovat yksilön toiminnan yleisiä piirteitä, jotka voivat kuitenkin ilmetä eri tavoin eri tilanteissa (WHO, 2020). ICD-11 tautiluokitus noudattaa pitkälti APA:n DSM-5-kriteeristöä (Castrén, 2019b, 47). Taulukossa 1 on Moilasan ja Rintahakan (2016) epävirallinen käännös DSM-5:n mukaisista autismikirjon häiriön diagnostisista kriteereistä.

Taulukko 1. Autismikirjon häiriön diagnostiset kriteerit DSM-5:n mukaan

- A.** Pysyviä puutteita sosiaalisessa viestinnässä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa esiintyy useissa yhteyksissä, ja ne ilmenevät tällä hetkellä tai ovat ilmenneet aikaisemmin. *Kaikkien kolmen alla olevan ehdon tulee täytyä.*
1. Puutteita sosioemotionaalisessa vastavuoroisuudessa
 2. Puutteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käytettävässä ei-kielellisessä viestinnässä
 3. Puutteita ihmissuhteiden kehittämisessä, ylläpitämisessä ja ymmärtämisessä
- B.** Rajoittuneet, toistavat käyttäytymismallit, kiinnostuksen kohteet tai toiminnot ilmenevät tällä hetkellä tai ovat ilmenneet aikaisemmin *vähintään kahdella* seuraavasta neljästä osa-alueesta:
1. Stereotyyppiset tai toistavat motoriset liikkeet, stereotyyppinen tavaroiden käyttö tai puhe
 2. Muutosvastarinta, joustamaton takertuminen rutiineihin tai ritualisoituneet kielelliset tai ei-kielelliset käyttäytymismallit
 3. Voimakkaasti rajoittuneet, fiksoituneet kiinnostukset, jotka ovat epänormaaleja intensiteetiltään tai kohteiltaan
 4. Sensorinen hyper- tai hyporeaktiivisuus tai epätavallinen sensorinen kiinnostus ympäristöön
- C.** Oireita tulee olla havaittavissa varhaisen kehityksen aikana.
- D.** Oireet heikentävät kliinisesti merkittävästi sosiaalista, ammatillista tai muita tärkeitä toiminnan alueita tällä hetkellä.
- E.** Nämä häiriöt eivät selity paremmin älyllisellä vammaisuudella tai yleisellä kehitysviiveellä.

(Moilanen & Rintahaka, 2016, 221).

Moilasan ja Rintahakan mukaan (2016) autismikirjon häiriössä jotkut kognitiiviset kyvyt, kuten tarkkaavaisuus ja havaitseminen, poikkeavat tavanomaisesta. Nämä erilaisuudet johtavat epätavanomaiseen käyttäytymiseen, kuten taipumukseen kiinnittää huomiota yksityiskohtiin. Lisäksi kognitiivisten kykyjen poikkeavuus voi näkyä hyvin tarkkana yksityiskohtien havaitsemisena. Tämä voi johtaa haasteisiin sosiaalisessa kanssakäymisessä, jos vastapuolen havainnot eivät ole yhtä tarkkoja. Näitä kognitiivisten kykyjen erilaisuuksia voidaan selittää esimerkiksi mielen teorian avulla (Moilanen & Rintahaka, 2016, 227). Baron-Cohenin mukaan mielen teorialla tarkoitetaan kykyä tunnistaa ja ymmärtää toisten ihmisten ajatuksia ja aikomuksia (vii-tattu lähteessä Attwood, 2013, 106). Autismikirjon häiriössä tämä kyky ymmärtää toisen ihmisen ajatuksia ei kehity normaaliin tapaan, jolloin toiminta voi vaikuttaa välinpitämättömältä tai itsekeskeiseltä. Autismikirjon häiriössä ymmärrys siitä, että toisen mielentila voi olla erilainen kuin oma, on puutteellinen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että älykkyys välttämättä olisi keskitasoa alhaisempaa (Fredriksson, Kumpulainen & Timonen, 2018, 529; Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009, 25; Attwood, 2013, 13).

Autismikirjon häiriölle tyypilliset rajoittuneet ja toistuvat käyttäytymismallit voivat näkyä muutosvastarintana sekä haluna toimia tuttujen ja vakiintuneiden tapojen ja toimintamallien mukaan. Näin ollen autismikirjon henkilölle rutiinit ovat merkittäviä, koska ne tuovat turvallisuuden tunnetta (Fredriksson ym., 2018, 529; Teräväinen, 2011, 57). Attwood (2013) nostaa esiin tavallisimmat iän ja sosiokulttuurisen kontekstin kannalta epätyypilliset kiinnostuksen kohteet. Yleisimpiä niistä ovat eläimet ja luonto, toiseksi yleisimpiä tekniikka ja tiede ja kolmanneksi yleisimpiä julkiset liikennejärjestelmät. Kiinnostuksen kohteisiin voi liittyä esineiden keräämistä ja luokittelemista sekä yksityiskohtaista faktatiedon hankkimista kyseisestä aiheesta (Attwood, 2013, 165, 172–173).

Autismikirjon häiriöt ovat neurologisia häiriöitä ja niillä on vahva geneettinen tausta. Geneettisten tekijöiden merkitys autismikirjon taustalla on saatu selville kaksostutkimusten kautta, jotka osoittavat autismikirjon ilmenevän useammin identtisillä kaksosilla, joilla on täysin sama geeniperimä, verrattuna ei-identtisiin kaksosiin (Koskentausta, Sauna-aho & Varkila-Saukkola, 2013, 587; Castrén, 2019a, 74). Fredrikssonin ja kumppaneiden (2018) mukaan tutkimuksissa on todettu, että usein autismikirjon lapsilla esiintyy nopeaa aivojen frontaali- ja temporaalialueiden kasvua ensimmäisten elinvuosien aikana. Lisäksi autismikirjon lapsilla on tutkimusten mukaan havaittu olevan aivorungon ja pikkuaivojen toiminnan jäsentymisen häiriöitä, poikkeavuutta aivokuoren aktivoitumisessa sekä aivorunkotason toiminnallisia poikkeavuuksia (Fredriksson ym., 2018, 531–532).

2.3 Autismikirjon nuori koulussa

Koulukontekstissa on tärkeää huomioida autismikirjon oppilaiden erityislaatuisuus esimerkiksi opetuksen järjestämisessä ja oppimisympäristön luomisessa. Autismikirjon oppilaalle voi olla vaikeaa sopeutua yhtäkkiisiin muutoksiin, koska tällöin hän ei pysty hallitsemaan tilannetta, mikä voi aiheuttaa ahdistusta. Hallinnan tunnetta voidaan pyrkiä lisäämään ennakkoinnilla. Autismikirjon oppilasta auttaa koulupäivien strukturoiminen, joka helpottaa päivän kulun hahmottamisessa. Päivän struktuurin tunteminen auttaa oppilasta keskittymään oppimisen kannalta olennaisiin asioihin (Teräväinen, 2011, 52, 57; Kerola ym., 2009, 167). Kerolan ja muiden (2009) mukaan yksi käytännön esimerkki ennakkoinnista on visuaalisesti havaittava päiväjärjestys, joka on jatkuvassa käytössä ja oppilaille tuttu. Tämä helpottaa myös mahdollisten muutosten sietämistä. Päiväjärjestyksessä päivän kulku ilmaistaan selkeästi ja siihen on helppo palata päivän aikana (Kerola ym., 2009, 120).

Autismikirjon oppilaan oppimista voi auttaa se, että opetuksessa pyritään mahdollisuuksien mukaan huomioimaan oppilaan mielenkiinnon kohteita ja käyttämään niitä hyödyksi opetuksessa (Kerola ym., 2009, 184; Attwood, 2013, 191). Toisaalta Teräväisen (2011) mukaan autismikirjolle tyypillinen piirre etsiä yksityiskohtaista tietoa jostakin aiheesta voi toisinaan johtaa siihen, että jotkut koulussa käsiteltävät asiat ovat autismikirjon oppilaalle tuttuja jo ennen koulupetusta. Tällöin opetus voi tuntua oppilaasta turhauttavalta, jolloin oppilas ei jaksa keskittyä opetukseen (Teräväinen, 2011, 142). Tutkimuksemme kohteena olevassa toimintamallissa etäryhmä saa aineenopettajilta yksityiskohtaisempaa oppiaineeseen liittyvää opetusta, mikä voi olla yksi tapa ylläpitää oppilaiden mielenkiintoa opetusta kohtaan.

Myös sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet voivat vaikuttaa autismikirjon oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin. Autismikirjon henkilön puutteellinen kyky ymmärtää toisen ihmisen ajatuksia voi vaikuttaa siihen, että esimerkiksi ryhmätyöt ja joukkueissa toimiminen on haastavaa (Kerola ym., 2009, 35; Moilanen & Rintahaka, 2016, 218). Parikan ja muiden (2020) mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet voivat koulumaailmassa näkyä siten, että autismikirjon oppilas ei välttämättä osoita kiinnostusta ihmissuhteiden luomiseen, vaan esimerkiksi välitunneilla viihtyy yksin. Koulupäivän sosiaalinen luonne, kuten oppitunneille osallistuminen, voi tuntua kuormittavalta. Tämä voi olla yksi syy siihen, että oppilas viihtyy välitunneilla yksin (Parikka ym., 2020, 43).

2.4 Liitännäisoireet ja psyykkinen oireilu

Tutkimusten mukaan autismikirjon henkilöillä on suurempi riski ahdistuneisuuteen ja ahdistuneisuushäiriöihin kuin henkilöillä, joilla ei ole autismikirjon häiriötä. Lisäksi autismikirjon henkilöillä on todettu esiintyvän usein myös masennusta (Mattila, 2013, 80; Kuusikko-Gauffin, 2011, 51). Tavallisimmat autismikirjon henkilöillä esiintyvät ahdistuneisuushäiriöt ovat pakko-oireinen häiriö (OCD), posttraumaattinen stressioireyhtymä (PTSD), koulukieltäytyminen, valikoiva puhumattomuus ja sosiaalisten tilanteiden pelko. Nämä ahdistuneisuushäiriöiden muodot ilmenevät autismikirjon henkilöillä usein, jos ympäristössä tapahtuu paljon muutoksia. Tällaisia muutoksia voivat olla esimerkiksi muuttuvat aikataulut sekä uudet ihmiset ja ympäristöt (Ghaziuddin, 2005, 149).

Autismikirjon häiriön neurologisesta luonteesta johtuvia aistipoikkeavuuksia, eli aistien ali- ja yliherkkyyksiä, voidaan pitää yhtenä taustatekijänä ahdistuneisuudelle ja masennukselle (Ben-Sasson ym., 2008, 7). Aistiherkkyksien vuoksi autismikirjon henkilö voi stressaantua esimerkiksi kirkkaista valoista ja väreistä, kosketuksesta tai kovista äänistä. Toisaalta kyse voi olla myös sosiaalisesta ahdistuneisuudesta, jota voi aiheuttaa epävarmuus sosiaalisissa tilanteissa toimimisessa. Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi ennakoitavissa olevat muutokset, yllättävät muutokset tutuissa rutiineissa tai julkisesti saatu palaute (Kerola ym., 2009, 110; Fredriksson ym., 2018, 531; Attwood, 2013, 130).

Ahdistuneisuus ja masennus yleistyvät iän myötä. Yhtenä selityksenä tälle voidaan pitää sitä, että autismikirjon henkilön kasvaessa hän alkaa tiedostaa oman erilaisuutensa, mikä voi ahdistaa ja masentaa (Moilanen & Rintahaka, 2016, 226; Fredriksson ym., 2018, 531; Kerola ym., 2009, 182). Ahdistuneisuuden ja masennuksen ohella autismikirjon henkilöillä voi esiintyä myös pelkoja, joiden taustalla voi olla esimerkiksi ympäristön hämmentynyt suhtautuminen autismikirjon henkilöön. Pelkoa voi aiheuttaa myös ahdistuneisuushäiriöihin kuuluva posttraumaattinen stressioireyhtymä, joka voi johtua jostakin traumaattisesta tapahtumasta, kuten toistuvasta ja rankasta kiusaamisesta (Kerola ym., 2009, 133; Attwood, 2013, 132).

Liitännäisoireiden selvittäminen on tärkeää autismikirjon häiriöiden hoidon ja kuntoutuksen kannalta (Mattila, 2013, 87). Ennakointi on tärkeää aistiherkkyksien huomioimisen kannalta, eli autismikirjon henkilölle kannattaa pyrkiä kertomaan etukäteen tulevista aistiärsykkeistä, kuten äänien kohdalla niiden aiheuttajasta ja kestosta. Ääniyliherkkyttä voidaan huomioida antamalla lapselle mahdollisuus käyttää korvatulppia meluisissa tilanteissa, kun taas visuaalisen

yliherkkyyden kohdalla aurinkolasien käyttäminen voi auttaa suojautumaan valolta tai häikäisyltä. Kouluympäristössä taustahälyn vähentäminen, äkillisten äänten voimakkuuden vaimentaminen, valojen himmentäminen ja istumapaikan suunnitteleminen aistiherkkyydet huomioiden ovat merkittäviä tekijöitä autismikirjon oppilaan oppimisen kannalta (Kerola, 2009, 110; Attwood, 2013, 267–271, 277–279).

3 Erityiskoulun etäryhmä yleisopetuksen koulussa

3.1 Kolmiportainen tuki

Vuonna 2011 perusopetuslaki muuttui oppilaan tuen, oppilashuollon ja tietosuojan liittyvien asioiden osalta. Muutoksen pohjana oli Opetusministeriön vuonna 2007 laatima Erityisopetuksen strategia, jossa esiteltiin opetuksen ja oppimisen tukeen liittyviä kehitysehdotuksia. Muutoksen myötä peruskoulussa oppilaille annettava tuki muuttui kolmiportaiseksi, jonka mukaisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuki jaetaan tuen kestosta ja laajuudesta riippuen yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tukea koskevien muutosten keskeisinä tavoitteina oli oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen vahvistaminen riittävän varhain, sekä lisätä tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa olemassa olevia tukitoimia ja moniammatillista yhteistyötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 9–10, 20). Tutkimuksemme kannalta on merkittävää esitellä kolmiportaisen tuen malli, etenkin erityinen tuki, koska kaikki etäryhmään kuuluvat oppilaat saavat erityistä tukea.

Kolmiportaisessa tuessa keskeistä on oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen. Oppilas on oikeutettu henkilökohtaiseen tukeen tarvittaessa, ja tuen suunnittelussa tuleekin ottaa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Kolmiportaisessa tuessa tukimuodot etenevät asteittain yleisestä tuesta tehostettuun tukeen ja erityiseen tukeen. Yleisellä tuella tarkoitetaan kaikille oppilaille opetuksen yhteydessä annettavaa tukea. Tehostettu tuki on lakiuudistuksen myötä käyttöön otettu käsite, ja se voidaan ottaa käyttöön silloin, jos yleinen tuki ei ole riittävää. Tehostettu tuki on yleistä tukea suunnitelmallisempaa ja sitä voidaan antaa esimerkiksi sellaisissa tapauksissa, joissa oppilaalla on säännöllinen tuen tarve (Oja, 2012, 48; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 10; Ahtiainen ym., 2012, 52; Laatikainen, 2011, 23, 27).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan erityistä tukea saavat ne oppilaat, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteet eivät muuten toteudu. Erityisen tuen tavoitteena on tarjota oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea siten, että oppilas pystyy suorittamaan oppivelvollisuutensa ja jatkamaan opintoja myös peruskoulun jälkeen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 65). Ahtiaisen ja kumppaneiden (2012) raportissa kuvataan erityisen tuen päätöksen prosessia. Ennen erityisen tuen päätöstä laaditaan pedagoginen selvitys moniammatillisessa oppilashuoltotyöryhmässä ja yhteistyössä oppilaan, vanhempien ja opettajien kanssa. Tämän selvityksen perusteella tehdään hallinnollinen päätös erityisestä tuesta, jonka jälkeen oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä

koskeva suunnitelma HOJKS, johon kirjataan tuen järjestäminen ja sen sisältö (Ahtiainen ym., 2012, 52–53, 57).

Tarkasteltaessa erityistä tukea on olemassa lisäksi käsite vaativa erityinen tuki. Tämä käsite on otettu käyttöön tutkimus- ja kehittämishanke VETURIssa, joka kohdistuu perusopetuksen erityiseen tukeen. Kyseisessä hankkeessa tarkasteltiin oppilaita, jotka tarvitsevat oppimiseensa ja kuntoutumiseensa moniammatillista erityistä tukea ja joilla on psyykkisiä ongelmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismikirjon diagnoosi (Kontu ym., 2017, 34; Kokko ym., 2013, 3). Kontu kumppaneineen (2017) määrittelee seuraavasti: *“Vaativaa ja moniammatillista erityistä tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa tarvitsevat lapset ja nuoret, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjoa”* (Kontu ym., 2017, 34). Konnun ja muiden (2017) mukaan opetus voi olla vaativaa oppilaiden erilaisten tarpeiden ja monialaisuuden vuoksi, ja siksi vaativan erityisen tuen oppilaiden opetuksessa tehdäänkin usein yhteistyötä useiden eri ammattilaisten kesken. Oppilaalla saattaa olla esimerkiksi henkilökohtainen avustaja tai luokassa voi toimia koulunkäynninohjaaja (Kontu ym., 2017, 34).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti opetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet ja olosuhteet ja pyrkiä löytämään oppimista ja hyvinvointia parhaalla mahdollisella tavalla edistävät ratkaisut (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 38). Perusopetuslaki 628/1998 linjaa erityisistä opetusjärjestelyistä. Tämän mukaisesti oppilaan opiskelu voidaan järjestää tavallisesta poikkeavasti, mikäli: 1) *oppilaalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot*; 2) *perusopetuksen oppimäärän suorittaminen olisi oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta* tai 3) *se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä* (Perusopetuslaki 628/1998, 18 §). Perusopetuslakia täydentävän Perusopetusasetuksen 852/1998 mukaan opetussuunnitelmassa voidaan päättää, että eri oppiaineiden opinnoissa edetään oppilaan henkilökohtaisen opinto-ohjelman mukaisesti vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijaan (Perusopetusasetus, 852/1998, 11 §). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tällaista järjestelyä kutsutaan vuosiluokkiin sitomattomaksi opiskeluksi, joka mahdollistaa oppilaan yksilöllisen ja joustavan etenemisen opinnoissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 38).

3.2 Erityisopetuksen toimintaympäristöstä

Perusopetuslain (628/1998) mukaan kunnat ovat velvoitettuja järjestämään kaikille oppivelvollisuusikäisille perusopetusta. Opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja muiden edellytysten mukaisesti huomioiden, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Laki linjaa erityisopetuksen järjestämisestä siten, että oppilaasta riippuen se voidaan järjestää joko muun opetuksen yhteydessä, osittain tai kokonaan erityisluokalla, tai muussa siihen soveltuvassa paikassa (Perusopetuslaki 628/1998, 3 §, 4 §, 17 §). Merimaan tekemän selvityksen (2009) mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta annetaan yleisopetuksen koulujen lisäksi erityisopetuksen kouluissa, kunnallisissa sairaalakouluissa sekä valtion erityiskouluissa. Nykyään erityisopetusta järjestetään yhä useammin yleisopetuksen ryhmään integroituna, ja varsinkin osa-aikainen integraatio on lisääntynyt. Osa-aikaisella integraatiolla tarkoitetaan sitä, että erityisopetuksen oppilas osallistuu yleisopetukseen joissakin oppiaineissa (Merimaa, 2009, 74).

Merimaan selvityksen (2009) mukaan oppilaille, joilla on tavallista suurempi erityisen tuen tarve, opetusta voidaan järjestää esimerkiksi erityiskoulussa. Erityiskouluissa tavoitteena on järjestää erityinen tuki vastaamaan oppilaan yksilöllisiä tarpeita niin hyvin kuin mahdollista, ja tämä erityiskoulujen järjestämä tuki onkin yhä hyvin merkittävä osa suomalaista koulujärjestelmää. Selvityksessä todetaan myös, että erityisopetus on yksilöllisempää kuin yleisopetus, ja sen avulla pyritään järjestämään yhä enemmän oppilaan yksilöllisiä edellytyksiä huomioivaa opetusta. Erityisopetuksen tavoitteena onkin luoda kaikille oppilaille tasa-arvoiset mahdollisuudet peruskoulun suorittamiseen, ja näin pyritään turvaamaan jokaiselle lapselle ja nuorelle mahdollisuudet tasapanoiseen kasvuun ja kehitykseen (Merimaa, 2009, 35, 86). Toisaalta Kontu tutkimusryhmineen (2017) toteaa, että erityiskoulujen määrä on vähenemässä, ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat siirtyvät opiskelemaan muunlaisiin opetusryhmiin- tai ympäristöihin, kuten opettajien yhteisopettajina toteuttamaan opetukseen tai pienryhmiin. Tärkeintä on opetusryhmän muodosta riippumatta oppilaalle tarjottava yksilöllinen tuki (Kontu ym., 2017, 36).

Myös tutkimuksissa on korostettu oppilaan yksilöllisyyden huomiointia tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta järjestettäessä. Hienonen (2020a) tutkii väitöskirjassaan tukea saavien oppilaiden opetuspaikkaratkaisuja. Tutkimuksen mukaan erityistä tukea saaneiden oppilaiden koulumenestys oli yhtä hyvää riippumatta siitä, opiskelivatko he yleisopetuksen luokalla vai eri-

tyisluokassa. Näin ollen tässä tutkimuksessa erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestäminen oli onnistunut, mikä kertoo siitä, että opetusmuodon järjestäminen on aina yksilöllinen ratkaisu (Hienonen, 2020a, 42, 45).

Merimaa esittää selvityksessään (2009), että yksi keino järjestää erityistä tukea saavien oppilaiden opetus on yhdistää yleisopetus ja erityisopetus. Yhtenä esimerkkinä tällaisesta selvityksessä mainitaan Pirtin koulu, jossa yleisopetuksen ja erityisopetuksen ryhmät on yhdistetty yhdeksi kokonaisuudeksi. Tällaisella toiminnalla pyritään tukemaan kaikkien oppilaiden oppimista sekä edistämään erilaisuuden hyväksymistä ilman leimautumista (Merimaa, 2009, 38). Kokko ja kumppanit (2013) esittelevät VETURI-hankkeessaan erityisen tuen oppilaiden opetuspaikkajärjestelyitä yleisopetuksen koulussa opiskellessa. Yleisopetuksen koulussa erityistä tukea saavien oppilaiden opetusta voidaan VETURI-hankkeen mukaan järjestää joko täysiaikaisesti tai osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä, kokoaikaisesti omissa erityisopetuksen ryhmissä, tai pääasiassa omissa erityisopetuksen ryhmissä integroituen yksilöllisesti harkiten joihinkin oppiaineisiin. Parhaana vaihtoehtona näistä pidettiin erityistä tukea saavien oppilaiden opetusta osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä. Hyvänä vaihtoehtona pidettiin myös tukea saavien oppilaiden integroitumista joihinkin oppiaineisiin, kuten taito- ja taideaineisiin. Jos opetus järjestettäisiin täysiaikaisesti tavallisissa perusopetuksen ryhmissä, edellyttäisi se hankkeessa saatujen tuloksien mukaan lisäresursseja, kuten avustajaa tai samanaikaisopettajuutta (Kokko ym., 2013, 25).

3.3 Positiivisen pedagogiikan näkökulmia erityisopetukseen

Roncaglian (2017) artikkelissa tuodaan esiin näkökulma siitä, miten positiivisen psykologian mallia voidaan käyttää erityisopetuksessa. Artikkelin mukaan erityisopetuksessa pitäisi pyrkiä keskittymään henkilön todelliseen ymmärtämiseen, myötätuntoon ja todelliseen hyväksyntään (Roncaglia, 2017, 223). Leskisenojan ja Sandbergin (2019) mukaan positiivinen psykologia keskittyy ihmisten vahvuuksien, mahdollisuuksien ja myönteisten toimintatapojen kehittämiseen. Positiivinen psykologia ei kuitenkaan sivuuta elämän negatiivisia asioita ja vastoinkäymisiä, vaan pyrkii antamaan keinoja niistä selviytymiseen ja niiden myötä vahvistumiseen. Näin ollen positiivisessa psykologiassa keskeistä onkin toiveikas näkökulma, jolla tarkoitetaan sitä, että negatiiviset kokemukset mahdollistavat ihmiselle henkilökohtaisen kasvun ja ymmärryksen lisääntymisen (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 11). Esittelemme tutkimuksemme teoriapohjassa positiivisen psykologian näkökulmia, koska siihen viittaavat ajatukset

toistuivat usein keskusteluissamme etäryhmän opetushenkilöstön kanssa. Keskusteluissa korostettiin toivon näkökulmaa ja sitä, että diagnoosi ei määritä oppilasta. Huomioimalla jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet kaikilla on mahdollisuus osallistua yleisopetukseen.

Huebnerin ja muiden mukaan kasvatuksen näkökulmasta positiivinen psykologia tarjoaa hyvinvointinäkökulman perinteisesti käytetyn ongelmakeskeisen lähestymistavan tilalle, mikä voi vaikuttaa oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviin näkemyksiin (viitattu lähteessä Leskisenoja, 2016, 27). Leskisenojan ja Sandbergin (2019) mukaan koulun kontekstissa voidaan käyttää käsitettä positiivinen pedagogiikka, kun opetus- ja kasvatustoiminnassa käytetään positiivisen psykologian periaatteita ja menetelmiä. Positiivisessa pedagogiikassa yhdistyy positiivisen psykologian tieteellinen tieto sekä ajankohtaiset opetusmenetelmät. Positiivinen pedagogiikka pyrkii täydentämään perinteistä opetusta painottamalla opetussuunnitelman sisältöjen lisäksi hyvinvoinnin edistämistä (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 12).

Norrishin ja kumppaneiden (2013) mukaan koulun sitoutuminen oppilaiden hyvinvointiin ja sen edistämiseen on merkittävää, koska koululla on keskeinen rooli oppilaiden elämässä (Norrish ym., 2013, 149). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittaa huomioimaan perusopetuksessa oppilaiden hyvinvoinnin. Koulutyön tulee olla oppimista ja hyvinvointia edistävää, ja jokaisella opettajalla on vastuu oppilaiden hyvinvoinnista ja sen edistämisestä. Tämän hyvinvointia edistävän arvoperustan mukaisesti koulutyö tulee järjestää käytännössä siten, että se luo edellytykset oppilaiden hyvinvoinnille (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 34). Tutkimusten mukaan oppilaiden hyvinvointiin keskittyminen ja sen edistäminen voi vaikuttaa positiivisesti akateemisten kykyjen kehittymiseen ja koulussa suoriutumiseen, mikä voi näkyä esimerkiksi parempina arvosanoina (Norrish ym., 2013, 150).

Leskisenoja tutkii väitöskirjassaan (2016) positiiviseen psykologiaan perustuvia pedagogisia käytäntöjä oppilaiden kouluilon edistäjänä. Tutkimuksen mukaan oppilaiden hyvinvointiin koulussa vaikuttaa se, että opetuksessa keskitytään oppilaiden vahvuuksiin. Koulutyön lähtökohtana tulisi olla oppilaiden vahvuuksiin keskittyminen mahdollisten haasteiden ja vaikeiden asioiden sijaan. Opetuksen lähtökohtana tulisi olla ajatus siitä, että kaikilla oppilailla on vahvuuksia ja mahdollisuudet oppia, jolloin opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta huomaamaan nämä vahvuudet ja käyttämään niitä koulutyössään (Leskisenoja, 2016, 8, 217). Myös Sandberg ja Vuorinen (2015) korostavat opettajan vastuuta huomioida oppilaiden vahvuuksia. Oppilaiden vahvuudet pääsevät käyttöön silloin, kun niitä huomioidaan, mikä vaikuttaa itseluottamuksen ja itsetunnon kehittymiseen (Sandberg & Vuorinen, 2015, 11). On tärkeää, että oppilaat

saavat onnistumisen kokemuksia, koska ne vahvistavat oppilaan itsetuntoa ja luottamusta omiin kykyihin onnistua myös tulevaisuudessa (Leskisenoja, 2016, 216).

Myös erityisopetuksen näkökulmasta Roncaglia (2017) toteaa, että tarkasteltaessa erityisen tuen oppilaita positiivisesti heidän vahvuuksiensa kautta, voidaan paremmin edistää oppilaiden hyvinvointia sen sijaan, että keskityttäisiin mahdollisiin haasteisiin. Erityisen tuen oppilaiden opetuksessa tulee kiinnittää huomiota oppilaan pieniinkin onnistumisiin, positiivisten tunteiden vaalimiseen ja sitoutuneisuuden lisäämiseen, mikä auttaa oppimisessa (Roncaglia, 2017, 223). Vahvuuksiin keskittyminen ja niiden käyttäminen on merkittävää erityisen tuen oppilaiden kohdalla, sillä ne auttavat selviytymään eteen tulevista epäonnistumisista. Toisaalta myös erityisoppilaiden kohdalla voidaan ajautua tarkastelemaan oppilaita pelkästään heidän haasteidensa kautta, jonka vuoksi vahvuuksien esiin saaminen on erityisen tärkeää (Sandberg & Vuorinen, 2015, 11; Uusitalo-Malmivaara, 2014, 69).

3.4 Inklusiivinen näkökulma

Inklusion juuret ovat vuonna 1994 laaditussa Salamancan sopimuksessa. Oppilaan osallisuus on merkittävä tekijä ihmisoikeuksien kannalta, ja koulutuksen kontekstissa sitä voidaan toteuttaa tarjoamalla tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikille. Sopimuksen mukaan opetuksen periaatteena tuleekin olla, että kaikki käyvät koulua tavallisissa kouluissa riippumatta siitä, minkälaisia tuen tarpeita heillä on. Salamancan sopimuksen mukaan lasten yksilölliset erot on huomioitava opetuksessa. Koulujen tulee huomioida lasten erilaiset tarpeet ja mukauttaa opetusta niitä vastaavaksi sen sijaan, että tukea tarvitsevat lapset kävisivät erityiskouluissa. (UNESCO, 1994, 11–12). Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) linjaa koulutuksen järjestäjän velvollisuudesta edistää yhdenvertaisuutta, ja sen mukaisesti koulutuksen järjestäjän tulee edistää yhdenvertaisuuden toteutumista (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 6 §). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yhdenvertaisuus ja tasa-arvo määritellään osaksi perusopetuksen toimintakulttuurin ohjaavia periaatteita. Koulun tulee edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Tällä tarkoitetaan osallistumisen mahdollisuutta kaikille oppilaille, huomioiden samalla kuitenkin myös kaikkien yksilölliset tarpeet. Lisäksi opetussuunnitelman mukaan perusopetusta tulee kehittää inklusioperiaatteen mukaisesti, ja perusopetuksen yhteiskunnalliseksi tehtäväksi nähdään tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 28, 18).

Ainscowin ja muiden (2006) mukaan inklusiota voidaan määritellä monin eri tavoin kontekstista riippuen, joten he määrittelevät kuusi näkökulmaa tarkastella inklusiota koulutuksen näkökulmasta. Heidän mukaansa inklusio voidaan koulun näkökulmasta nähdä seuraavilla tavoilla: 1) *inklusiio nähdään huolena vammaisista ja muista tukea tarvitsevista oppilaista*, 2) *inklusiio vastauksena kurinpidolliseen poissulkemiseen*, 3) *inklusiio suhteessa kaikkiin ryhmiin, joiden katsotaan olevan alttiita syrjäytymiselle*, 4) *inklusiio koulun kehittämisenä*, 5) *inklusiio koulutuksena kaikille sekä* 6) *inklusiio periaatteellisena lähestymistapana koulutukseen ja yhteiskuntaan* (Ainscow ym., 2006, 14–15). Myöhemmin Ainscow ja Messiou (2018) ovat tiivistäneet näiden näkökulmien pohjalta neljä ominaisuutta, jotka tulisi sisältyä inklusiiviseen kouluun. Nämä ominaisuudet ovat 1) *inklusion tarkastelu prosessina*, 2) *inklusion tarkastelu esteiden poistajana*, 3) *huoli kaikkien oppilaiden läsnäolosta, osallistumisesta ja saavutuksista*, 4) *huomion kiinnittäminen sellaisiin oppilaisiin, joilla on riski syrjäytymiselle* (Ainscow & Messiou, 2018, 3).

Ainscowin ja kumppaneiden (2006) mukaan inklusion periaatteisiin kuuluu siis se, että kaikilla lapsilla ja nuorilla on oikeus koulutukseen, tarvittavaan tukeen sekä koulunkäyntiin lähikoulussa. Inklusio koskee kaikkia koulun oppilaita, ja siihen sisältyy aktiivinen pyrkimys estää syrjäytymistä (Ainscow ym., 2006, 25). Ainscow ja Messiou (2018) esittävät, että inklusion toteuttaminen koulussa edellyttää toiminnan jatkuvaa kehittämistä sellaiseksi, että se vastaa parhaalla mahdollisella tavalla oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. Lisäksi inklusiivisessa opetuksessa merkittävä näkökulma on mahdollisten oppimiseen ja ympäristöön liittyvien esteiden tunnistaminen ja poistaminen oppimisympäristöstä (Ainscow & Messiou, 2018, 3).

Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) linjataan siitä, että koululla on vastuu oppilaiden mahdollisten kasvun ja oppimisen esteiden tunnistamisesta ja niiden poistamisesta koulun toimintatavoista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 34). Oksanen ja Sollasvaaran (2020) teoksessa nostetaan esille käsite asenne-esteettömyys, jolla tarkoitetaan näkymättömien esteiden tunnistamista ja huomioimista. Asenne-esteettömyydessä on kyse siitä, että näkymättömien esteiden huomioiminen ja tunnistaminen auttaa lasta saamaan tarvitsemansa tuen sekä mahdollistaa osallistumisen. Oksanen ja Sollasvaara nostavat esiin myös näkökulmia siitä, miten esteettömyys tulisi inklusioperiaatteen mukaan huomioida koulussa. Koulun tulee taata oppilaalle *esteetön fyysinen oppimisympäristö, sosiaalinen esteettömyys* sekä *pedagoginen esteettömyys*. Sosiaalisella esteettömyydellä tarkoitetaan sitä, että oppilas on osallisena opintoja ja tukitarpeita koskevassa suunnittelussa sekä toimii yhteisössä tasavertaisena jäsenenä. Pedagogisella esteettömyydellä puolestaan viitataan siihen, että oppilas

saa tarvitsemansa tuen opiskeluun ja yksilölliset mahdollisuudet suorittaa koulutus (Oksanen & Sollasvaara, 2020, 19, 25).

Takalan, Lakkalan ja Äikäksen (2020) mukaan inklusiota tarkastellessa esiin nousee myös integraation käsite, jolla koulukontekstissa tarkoitetaan sitä, että oppilas saa pääsääntöisesti erityisopetusta. Integraatiossa oppilas saattaa kuitenkin välillä käydä oppitunteja tai yksittäisiä päiviä yleisopetuksessa (Takala ym., 2020, 15). Hakala ja Leivo määrittelevät artikkelissaan (2015) integraatioajattelun tarkoittavan niitä toimenpiteitä, joilla pyritään siirtämään erityisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita yleisopetukseen joko väliaikaisesti tai pysyvästi. Näiden integraatioon liittyvien toimenpiteiden päämääränä on saavuttaa inklusio (Hakala & Leivo, 2015, 10). Saloviidan (2006) mukaan integraatio voidaan nähdä prosessina, jonka tavoitteena on kuntouttaa henkilöä siten, että hän kykenee toimimaan normaalissa yhteiskunnassa sen vaatimalla tavalla. Inklusiossa puolestaan kaikkien kuulumisen yhteiskuntaan sellaisenaan on itsestään selvää, ja ympäristöä tulee muokata yksilöiden henkilökohtaisten tarpeiden mukaan (Saloviita, 2006, 340).

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Kuvaus etäryhmästä

Tutkimus koskee erään pohjois-pohjanmaalaisen erityiskoulun oppilaista muodostetun ryhmän opiskelua yleisopetuksen koulussa. Ryhmässä opiskelee kahdeksan oppilasta, joista neljä on kahdeksasluokkalaista ja neljä on yhdeksäsluokkalaista. Oppilailla on neuropsykiatrasta problematiikkaa, kuten autismikirjon piirteitä. Lisäksi oppilailla esiintyy psyykkistä oireilua, kuten ahdistuneisuutta ja pakko-oireisuutta. Kaikilla oppilailla on erityisen tuen päätös. Kaksi oppilasta on vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa. Kellään ryhmän oppilaista ei ole yksilöllistettyjä oppimääriä, vaan kaikki etenevät normaalin opetussuunnitelman mukaisesti. Oppilailla on hyvät kognitiiviset taidot, eikä heillä esiinny tiedollisia aukkoja oppimisessa. Ryhmän opetukseen ja toimintaan osallistuu ryhmän oma erityisluokanopettaja ja koulunkäynninohjaaja, konsultoiva erityisopettaja sekä kolme aineenopettajaa.

Ryhmän perustamisen taustalla vaikuttaa se, että useammalla oppilaalla on päämääränä lukio-opinnot peruskoulun jälkeen. Useamman saman ryhmän oppilaan tavoitteet lukioon jatkamisesta vievät erityiskoulussa paljon erityisluokanopettajan aikaa ja resursseja, ja tämän vuoksi syntyi ajatus etäryhmän toiminnasta jossakin yleisopetuksen koulussa. Lisäksi ryhmään kuuluu oppilaita, joilla ei ole tavoitteena lukio-opinnot, mutta heidän psyykkinen oireilunsa oli lieventynyt niin, että heidän katsottiin hyötyvän yleisopetuksen koulun tarjoamasta ympäristöstä.

Ryhmän oppilaat ovat edelleen erityiskoulun oppilaita, mutta opetus tapahtuu yleisopetuksen koulussa. Oppilailla on oma luokkatila, jossa tapahtuu osa opetuksesta oman pienryhmän kesken joko erityisluokanopettajan, aineenopettajan tai konsultoivan erityisopettajan johdolla. Osa ryhmän oppilaista opiskelee joitakin oppiaineita osittain aineenopettajan opetuksessa isojen ryhmien tunneilla yhdessä muiden yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Yleisopetuksen tunneilla opiskellessa mukana on joko ryhmän oma erityisluokanopettaja tai koulunkäynninohjaaja. Oma pienryhmä ja luokkatila ovat tärkeitä sopeutumisessa yleisopetuksen kouluun psyykkisen oireilun takia, ja tällainen oppilaiden tarpeiden huomioiminen mahdollistaa isossa koulussa opiskelemisen. Omassa pienessä luokassa on mahdollista vastata oppilaiden erityisiin tarpeisiin ja esimerkiksi levätä, purkaa tunteita tai valmistautua muutoksiin.

Toiminnan taustalla on ajatus siitä, että autismikirjon oppilaat tarvitsevat erilaisia pedagogisia toimenpiteitä ja järjestelyitä, jotka vastaavat oppilaiden tarpeisiin. Kyseisessä toimintamallissa

autismikirjon oppilaat on huomioitu esimerkiksi siten, että heillä on oma kotiluokka, jossa heillä on mahdollisuus opiskelun lisäksi myös vaikkapa viettää välitunteja. Autismikirjon diagnostiikkaan liittyy erilaisia tarpeita, ja pedagogiikan tulee muuttua niiden mukaisesti. Oppilaat osallistuvat isojen ryhmien tunneilla omien vahvuuksien ja yksilöllisten tarpeiden mukaan. Toisaalta oppilaat opiskelevat osittain myös omassa kotiluokassaan, pienessä ryhmässä erityisluokanopettajan johdolla. Toiminnassa ja opetuksessa nähdään, että diagnoosi ei ole se, mikä määrittää oppilasta. Opetuksessa on keskeistä toivon näkökulma ja kyky nähdä oppilaassa mahdollisuus, eli toimintaan linkittyä positiivisen pedagogiikan perusajatukset oppilaiden vahvuuksien ja mahdollisuuksien huomioimisesta.

4.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää erityiskoulun etäryhmän opetukseen ja toimintaan osallistuvan opetushenkilökunnan kokemuksia ryhmän opetuksesta ja toiminnasta. Tutkimus toteutettiin erityiskoulun henkilökunnan aloitteesta, ja näin ollen tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet yhteistyössä henkilökunnan kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta. Henkilökunta toivoi tutkimuksen tuottavan tietoa opetushenkilökunnan kokemuksista sekä kehittämisideoista etäryhmän toimintaan ja opetukseen liittyen.

Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrkii selvittämään yleisesti ottaen etäryhmän toimintaa ja opetusta opetushenkilökunnan näkökulmasta. Ensimmäinen tutkimuskysymys on:

1) Minkälaisia keinoja erityiskoulun oppilaiden muodostaman etäryhmän siirtymiseen ja opiskelemiseen yleisopetuksen koulussa on käytetty?

Tutkimuksessa haluttiin saada myös tietoa siitä, mitä olisi tärkeää huomioida tulevaisuudessa, jos perustettaisiin uudelleen samankaltainen ryhmä. Toinen tutkimuskysymys pyrkii antamaan vastauksia siihen, miten opetushenkilökunta on kokenut eräryhmän toiminnan ja opetuksen yleisopetuksen koulussa, sekä mihin asioihin olisi jatkossa tärkeää kiinnittää huomiota opetushenkilökunnan näkökulmasta. Toiseksi tutkimuskysymykseksi muotoutui:

2) Minkälaisia kokemuksia opetushenkilökunnalla on erityiskoulun oppilaiden muodostaman etäryhmän toiminnasta ja sen kehittämistarpeista yleisopetuksen koulussa?

4.3 Tapaustutkimus laadullisen tutkimuksen näkökulmasta

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus keskittyy todellisen elämän kuvaamiseen ja pyrkii tutkimaan tutkimuksen kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on tiedon subjektiivinen luonne, jolloin tarkastelun kohteena ovat yksittäiset tapaukset ja tutkittavien kokemukset. Laadullisessa tutkimuksessa keskiössä on osallistuvuus, eli tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkökulmat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 161; Puusa & Juuti, 2020, 73; Eskola & Suoranta, 2001, 16). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ennalta määriteltyjen hypoteesien todistamisen sijaan löytää uusia näkökulmia tai paljastaa ennalta-arvaamattomia asioita. Tämän vuoksi laadullisessa tutkimuksessa on perusteltua keskittyä tutkittavien näkökulmiin ja kokemuksiin (Eskola & Suoranta, 2001, 19–20; Hirsjärvi ym., 2009, 164).

Laadullista tutkimusta voi kuvata prosessina, joka johtuu laadulliselle tutkimukselle ominaisista piirteistä. Yksi näistä piirteistä on se, että laadullista tutkimusta tehtäessä aineistoon liittyvät tulkinnat voivat muuttua tutkimusprosessin aikana. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen etenemisen vaiheita ei välttämättä voida jäsenellä etukäteen selkeästi, vaan esimerkiksi aineistonkeruuseen ja tutkimustehtävään liittyviä ratkaisuja voidaan muokata tutkimuksen edetessä. Tutkimusprosessin eri vaiheiden jäsentelyn haastavuus voikin johtua siitä, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen eri vaiheet kietoutuvat yhteen (Kiviniemi, 2018, 62; Eskola & Suoranta, 2001, 16). Nämä laadullisen tutkimuksen piirteet ovat näkyneet myös tätä tutkimusta tehdessä esimerkiksi aineistonkeruumenetelmän kohdalla. Tutkimusprosessimme alussa opetushenkilöstö toivoi, että osalla tutkimukseen osallistuneista olisi mahdollisuus vastata sähköisesti haastattelun sijaan. Aluksi olimme suunnitelleet keräävämmme koko aineiston haastatteleamalla, mutta huomioimme tämän toiveen ja siksi aineistonkeruuseen liittyvät ratkaisut muuttuivat tutkimusprosessin edetessä.

Laineen, Bambergin ja Jokisen (2015) mukaan tapaustutkimuksessa tapauksella tarkoitetaan yleensä jotakin tapahtumakulkua tai ilmiötä, ja tarkastelun kohteena on usein vain yksi tietty tapaus. Tapaustutkimusta tehtäessä tulee erottaa tapaus ja tutkimuksen kohde. Esimerkkejä tapauksesta voivat olla vaikkapa organisaatiot tai koulut, joita voidaan tulkita esimerkiksi yhteisöinä tai projekteina (Laine ym., 2015, 9–11, 31). Tässä tutkimuksessa tapaus on etäryhmä yleisopetuksen koulussa, ja tutkimuksen kohteena opettajien kokemukset sen toiminnasta. Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää sekä laadullista että määrällistä aineistoa ja monia erilaisia analyysitapoja, vaikka Eriksson ja Koistinen (2014) toteavatkin, että usein laadullinen aineisto

on tyypillistä tapaustutkimukselle. Tapaustutkimus onkin yksi yleisemmin käytetyistä lähestymistavoista tehtäessä laadullista tutkimusta (Eriksson & Koistinen, 2014, 2, 5; Yazan, 2015, 134). Saarela-Kinnunen ja Eskola (2015) nostavat esiin Syrjälän ja Nummisen esimerkin tapaustutkimuksen soveltamisesta kasvatustieteessä. Kasvatustieteen kontekstissa tapaustutkimusta voidaan käyttää esimerkiksi opetuksen kehittämisessä, jolloin tutkimuksen kohteena voisi olla esimerkiksi koulun erilaiset luokahuonetoimenpiteet tai opetustapahtumat (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 187).

Tapaustutkimus pyrkii löytämään vastauksia kysymyksiin *miten*, *miksi* ja *mitä*, eli tapaustutkimuksen tarkoituksena on tehdä tapauksesta ymmärrettävä tai kuvata ja selittää jotakin ilmiötä (Laine ym., 2015, 10, 31; Eriksson & Koistinen, 2014, 5). Eriksson ja Koistinen (2014) esittelevät tapaustutkimuksen ominaispiirteitä, joista jonkun tai useamman toteutuessa voidaan valita tapaustutkimus. Näitä piirteitä ovat mitä-, miten- ja miksi-kysymysten lisäksi tutkijan vähäinen kontrolli tapahtumiin, vähäinen aikaisempi empiirinen tutkimus aiheesta sekä se, että tutkitaan jotakin nykyhetken elävässä elämässä esiintyvää ilmiötä (Eriksson & Koistinen, 2014, 5). Saarela-Kinnunen ja Eskola (2015) nostavat esiin, että vaikka tapaustutkimuksessa kuvataankin vain yhtä ilmiötä, on taustalla usein pyrkimys ymmärtää ihmisyhteisöihin liittyvää toimintaa myös yleisemmin (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 185). Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata ja selittää opettajien kokemuksia etäryhmän toiminnasta yleisopetuksen koulussa sekä tehdä ymmärrettäväksi tällaista toimintamallia ylipäänsä. Tutkimukssessamme toteutuvat kaikki tapaustutkimukselle tyypilliset piirteet. Tutkimukssessamme selvitämme opettajien kokemuksia mitä-, miten- ja miksi-kysymysten avulla, mutta meillä on tutkijoina vain vähän kontrollia tapahtumiin. Lisäksi tämän kaltaisesta toimintamallista ei ole tehty paljon aikaisempaa tutkimusta, ja tutkimuksen kohteena on nykyhetken elämässä tapahtuva toiminta.

Tapaustutkimuksessa on ominaista myös teorian vahva osuus (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 185). Laine kumppaneineen (2015) esittää, että tapaustutkimusta tehdessä tutkimuksen teoreettisen näkökulman muodostaminen tapahtuu usein tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa. Tämä johtuu siitä, että tapaustutkimuksessa tarkastelun kohteena on useimmiten jokin uusi ilmiö, jolloin ei aina ole ennalta selvää, millainen näkökulma tai käsitteistö tutkimukseen sopii. Tapaustutkimuksessa tutkimuksen teoria ja hankittu aineisto ovat yhteydessä toisiinsa. Teoria muotoutuu aineistojen pohjalta ja toisaalta teoriaa hyödynnetään aineistojen tulkinna (Laine ym., 2015, 29). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on uusi ilmiö, joten teoriapohja muotoutui saadun aineiston pohjalta tutkimusta tehdessä.

4.4 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineistona käytettiin haastatteluita ja esseemuotoisina laadittuja kyselylomakkeita. Aineisto kerättiin alkuvuodesta 2021 etäryhmän opetukseen osallistuvilta henkilöiltä. Tutkimukseen osallistuivat siis etäryhmän oma erityisluokanopettaja ja koulunkäynninohjaaja, erityiskoulun konsultoiva opettaja sekä kolme etäryhmää opettavaa aineenopettajaa, eli tutkimushenkilöitä oli yhteensä kuusi. Osa tutkimushenkilöistä (N=3) täytti Webropol-kysely- ja raportointisovelluksella tehdyn sähköisen kyselylomakkeen ja osaa (N=3) haastateltiin Microsoft Teams-palvelun kautta. Molemmat aineistonkeruumenetelmät antoivat tietoa kumpaan-kin tutkimuskysymykseen.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytetään usein haastatteluita. Haastattelun tavoitteena on saada mahdollisimman paljon ja monipuolisesti tietoa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä ja kokemuksista sekä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Puusa, 2020, 99, 101; Hirsjärvi & Hurme, 2011, 41). Koska tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja selittää opettajien kokemuksia etäryhmän toiminnasta, päädyimme käyttämään yhtenä aineistonkeruumenetelmänä haastattelua, tarkemmin määriteltynä teemahaastattelua. Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, koska haastattelun aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samat. Teemahaastattelussa keskeistä on se, että haastattelu etenee tiettyjen teemojen mukaisesti sen sijaan, että esitettäisiin yksityiskohtaisia kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 47–48).

Teemahaastattelun teemojen tarkoituksena on auttaa löytämään tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä vastauksia. Teemahaastattelua tehdessä on tärkeää, että tutkija on tutustunut tutkimuksen kohteena olevan ilmiön keskeisiin periaatteisiin, jotta hän pystyy muodostamaan teemahaastattelurungon. Teemojen varassa eteneminen mahdollistaa sen, että tutkijan näkökulman sijaan haastattelussa keskitytään haastateltavien tulkintoihin ja heidän asioille antamiinsa merkityksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88; Puusa, 2020, 105). Heti tutkimusprosessimme alussa kävimme tutustumassa paikan päällä etäryhmän toimintaan ja opiskeluun yleisopetuksen koulussa. Lisäksi olemme kokoontuneet tutkimuksen edetessä säännöllisesti etäryhmästä vastaavien henkilöiden kanssa. Tapaamisissa olemme kuulleet heidän ajatuksiaan etäryhmästä, sen toiminnasta ja keskeisistä piirteistä. Näiden tapaamisten pohjalta muodostimme lopulta teemat, joihin haastatteluissa keskityttiin.

Teemoja olivat *ryhmytyminen, suunnittelu ja hallinnolliset asiat*. *Ryhmytymisellä* viitataan tässä tutkimuksessa siihen, miten etäryhmän ryhmytymistä ja tutustumista isoihin luokkiin

ja yleisopetuksen kouluun on tehty, miten se on toiminut ja miten sitä voitaisiin kehittää. *Suunnittelulla* puolestaan tarkoitetaan sitä, miten etäryhmän perustamista ja toimintaa on suunniteltu etukäteen ja lukuvuoden aikana. Lisäksi pyritään selvittämään, miten yleisopetuksen koulussa opiskeleminen vaikuttaa opetuksen suunnitteluun, onko suunnittelu riittävää ja miten sitä kannattaisi kehittää. *Hallinnolliset asiat* viittaavat hallinnollisten asioiden ja tiedonkulun sujuvuuteen. Etäryhmän opiskellessa yleisopetuksen koulussa yhdistyy kaksi hallintoa: erityiskoulun ja yleisopetuksen koulun johto. Näin ollen hallinnollisten asioiden näkökulmasta pyrimme selvittämään, minkälaisia vaikutuksia sillä on opetushenkilöstön mukaan käytännön koulutyöhön sekä mitä asioita hallintoon ja tiedonkulkuun liittyen voitaisiin vielä kehittää.

Teemahaastattelua tehdessä haastattelijan tehtävänä on huolehtia siitä, että kaikki etukäteen määritellyt teemat käydään haastattelun aikana läpi. Tätä varten haastattelijalla on hyvä olla apunaan tukilista käsiteltävistä asioista. Haastattelusta riippuen kuitenkin teemojen läpikäymisen järjestys ja sanamuodot voivat vaihdella, koska teemahaastattelussa kysymysten tarkka muoto ja järjestys ei ole olennaista. Vaikka teemahaastattelussa ei määritellä etukäteen yksityiskohtaisia kysymyksiä, haastattelun aikana voidaan kuitenkin esittää teemoihin liittyviä tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä haastateltavien vastauksiin perustuen. Tätä voidaankin pitää teemahaastattelun etuna (Eskola & Suoranta, 2001, 86; Puusa, 2020, 108; Hirsjärvi & Hurme, 2011, 48; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87–88). Kävimme haastatteluissa kaikkien haastateltavien kanssa läpi samat teemat, jotka olimme etukäteen määritelleet. Tässä apuna käytimme teemahaastattelurunkoa (Liite 1), joka sisälsi teemojen lisäksi myös tukilistan asioista, joita haastattelusta riippuen pyysimme tarkentamaan.

Aineistona käyttämämme esseemuotoiset kyselylomakkeet (Liite 2) rinnastamme tässä tutkimuksessa lomakehaastatteluihin. Lomakehaastattelussa haastattelu tehdään etukäteen laaditun lomakkeen avulla. Kysymysten muoto ja esittämisjärjestys ovat ennalta määrättyjä. Lisäksi lomakehaastattelussa oletetaan, että kysymyksillä on sama merkitys kaikille osallistujille. Lomakehaastattelussa haastattelijan tehtävä on merkitä vastaukset muistiin valmiiksi laadittuja luokkia noudattaen (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 44–45; Hirsjärvi ym., 2009, 208). Kyselylomake sisälsi samat teemat (ryhmytyminen, suunnittelu ja hallinnolliset asiat) kuin teemahaastattelut, jotta saimme kaikilta osallistujilta samankaltaista aineistoa. Kyselylomakkeessa oli kuitenkin teemahaastatteluja tarkemmin muodostetut kysymykset ja se eteni strukturoidummin. Kysymykset olivat pääosin avoimia kysymyksiä, jotta osallistujilla oli mahdollisuus tuoda esiin omia näkemyksiään omin sanoin. Lisäksi lomakehaastattelun tavoin kyselylomakkeessamme olettimme, että aiheilla ja kysymyksillä on sama merkitys kaikille osallistujille, koska he

kaikki osallistuvat etäryhmän opetukseen. Lomakehaastattelusta poiketen tässä tutkimuksessa osallistujat vastasivat kuitenkin kysymyksiin itse sen sijaan, että me olisimme merkinneet vastaukset muistiin.

Käytimme Microsoft Teamsissa toteutettujen teemahaastatteluiden lisäksi lomakehaastatteluun rinnastettavaa kyselylomaketta, koska se madalsi kynnystä osallistua tutkimukseen. Tämä toive tuli opetushenkilöstöltä itseltään, joten toteuttaessamme tutkimusta heidän aloitteestaan, koimme parhaaksi tavaksi toteuttaa aineistonkeruun huomioiden tämän toiveen. Lisäksi koemme, että mahdollisuus valita osallistumisen tapa itse lisäsi ehkä myös osallistujien motivaatiota osallistua tutkimukseen ja tuoda omat näkökulmat esiin totuudenmukaisesti. Avoimien kysymyksien lisäksi kyselylomakkeessa oli monivalintakysymyksiä, joiden tarkoituksena oli auttaa vastaajaa virittäytymään aiheeseen. Tämä oli toinen tapa pyrkiä madaltamaan kynnystä osallistua tutkimukseen. Kahden erilaisen aineistonkeruumenetelmän käyttäminen on perusteltua, koska Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2015) mukaan tapaustutkimuksessa aineistonkeruussa voidaan käyttää useita menetelmiä. Tämä johtuu siitä, että tapaustutkimuksessa pyritään usein kuvailemaan jotakin ilmiötä (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 181).

4.5 Aineiston analysointi

Tutkimukseen kuuluu keskeisesti tutkimusaineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten tekeminen (Hirsjärvi ym., 2013, 221). Eskolan ja Suorannan (2001) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa niin, että pystytään tuottamaan uutta tietoa tutkimuksen kohteena olevasta asiasta. Aineiston analysoinnissa pyritään tiivistämään aineisto selkeämpään muotoon huomioiden kuitenkin, että sen sisältämä informaatio säilyy. Hajanaisen aineiston selkeyttämisellä pyritäänkin kasvattamaan aineiston informaatioarvoa (Eskola & Suoranta, 2001, 137). Tutkimuksen analyysitavan valitsemisessa olennaista onkin löytää analyysitapa, joka on sopivin tuomaan vastauksen tutkimustehtävään (Hirsjärvi ym., 2013, 224). Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017) mukaan haastatteluaineiston analyysin ensimmäinen vaihe on haastattelun litterointi, eli sen muuttaminen tekstiksi. Litteroinnin tarkkuuden määrittää tutkimuksen tutkimuskysymys. Jos tutkimuksen kannalta olennaista on kiinnittää huomiota puheen sisältöön puheen tuottamisen tavan sijaan, ei ole tarpeen litteroida esimerkiksi äänenpainoja tai taukoja (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 427). Litterointi voidaan tehdä joko koko aineistosta tai valikoiden vain joitakin osia haastattelusta (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 138).

Aloitimme myös oman tutkimuksemme aineiston analysoinnin litteroimalla haastattelut. Litteroimme kaikki haastattelut kokonaisuudessaan, koska tutkimuksen kannalta olennaista tietoa esiintyi läpi haastattelun, jonka vuoksi olisi ollut haastavaa valikoida litteroitavaksi vain tiettyjä haastattelun osia. Tutkimuksemme kannalta olennaista oli puheen sisältö, jonka vuoksi jätimme litteroimatta esimerkiksi naurahdukset, tauot ja äänenpainot. Nauhoitimme haastattelut Microsoft Teams-palvelun omalla tallennusohjelmalla, josta pystyimme siirtämään tallenteet omalle tietokoneelle ja kuuntelemaan niitä. Jaoimme tallenteet puoliksi, mutta sovimme ennen litterointia yhdessä, miten litterointi tehdään. Kuuntelimme tallenteita useita kertoja välillä pysäyttämällä tallenteen, ja kirjasimme litteroinnit Word-asiakirjaan. Haastatteluiden pituudet vaihtelivat 15 ja 30 minuutin välillä, ja litteroituna aineistoa kertyi yhteensä 29 sivua. Kyselylomakkeista saatua aineistoa oli yhteensä noin yhdeksän sivua, joista suurin osa oli osallistujien itse tuottamaa vapaata tekstiä.

4.5.1 Osallistujien taustatietojen kuvaus

Kuvaamme tässä ennen muun aineiston analysointiin siirtymistä tutkimukseen osallistuneiden taustatietoja aineiston pohjalta. Käytämme tutkimukseen osallistuneista henkilöistä lyhenteitä H1, H2, H3, H4, H5 ja H6. Eskolan ja Suorannan (2001) mukaan aineiston kuvailevaa analyysia ei voida pitää varsinaisesti aineiston tulkintana, mutta sen sijaan se voidaan nähdä edellytyksenä alustavalle tutkimusalueen jäsentämiselle ja hahmottamiselle (Eskola & Suoranta, 2001, 139). Taustatietoja ovat tässä tutkimuksessa osallistujien työkokemus vuosina (taulukko 2) sekä osallistujien kokemus tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelystä. Osa tutkimukseen osallistuneista on työskennellyt tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa lähes koko työuransa ajan, ja joillakin kokemusta tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelystä oli hieman vähemmän. Kaikilla opetushenkilöstöön kuuluvilla on kuitenkin aikaisempaa kokemusta erityisen tuen oppilaiden kanssa työskentelystä.

Taulukko 2. Osallistujien työkokemus vuosina

Vastaaja	H1	H2	H3	H4	H5	H6
Työkokemus vuosina	22	13	40	3	23	22

4.5.2 Aineiston analysointi sisällönanalyysillä

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa käytettävä analyysi voidaan karkeasti jaotella kahteen eri ryhmään. Toiselle analyysiryhmälle ominaista on se, että analyysia ohjaa jokin tietty teoreettinen tai epistemologinen asemointi. Toisessa ryhmässä puolestaan sijaitsevat ne analyysin muodot, joita ei ohjaa mikään tietty teoria tai epistemologia, mutta niihin voidaan kuitenkin soveltaa melko vapaasti useita teoreettisia lähtökohtia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103). Tässä tutkimuksessa päädyimme käyttämään analyysitapana sisällönanalyysia, joka Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kuuluu siihen analyysitapojen ryhmään, jota ei lähtökohtaisesti ohjaa mikään tietty teoria (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103).

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikenlaista laadullista tutkimusta tehdessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103). Salo (2015) esittää näkemyksen siitä, että tutkimusta tehdessä sisällönanalyysi voidaan kokea usein helpoksi valinnaksi, jossa kategorisointi ohittaa tutkijan omat oivallukset. Sisällönanalyysi saatetaan valita pohtimatta tarkemmin sen keskeistä olemusta (Salo, 2015, 166). Grönforsin (2011) mukaan sisällönanalyysi voidaan nähdä keinona tutkimusaineiston tarkasteluun. Sisällönanalyysin tarkoituksena on järjestää kerätty aineisto johtopäätöksien tekemistä varten, mutta pelkästään sen avulla ei voida tehdä johtopäätöksiä (Grönfors, 2011, 94). Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, että sisällönanalyysin tavoitteena on tuottaa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, ja näin ollen sisällönanalyysissa pyritäänkin etsimään tekstin merkityksiä. Sisällönanalyysillä voidaan analysoida monia erilaisia aineistoja, ja sisällönanalyysissa aineistona voikin olla lähes mikä tahansa kirjallisessa muodossa oleva aineisto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117). Tutkimuksemme aineisto koostui litteroiduista haastatteluista sekä kirjallisessa muodossa olevista esseemuotoisista kyselylomakkeista. Koska kaikki aineistot ovat kirjallisessa muodossa, on perusteltua käyttää niiden kaikkien analysointiin sisällönanalyysia.

Analyysi voidaan jaotella esimerkiksi aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin (Eskola, 2018, 212–213). Aineistolähtöisellä analyysillä tarkoitetaan sitä, että analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti sen sijaan, että ne valittaisiin aikaisemman teorian pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108). Toisaalta aineiston käsittelyä ja analysointia ohjaavat aina jonkin verran tutkimusongelma ja tutkijan tulkinnat, jolloin aineistosta ei sananmukaisesti nouse itsestään esiin mitään. Näin ollen siis täysin aineistolähtöisen analyysin tekeminen on erittäin haastavaa toteuttaa (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 15; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109). Aineistolähtöistä sisällönanalyysia voidaan

kuvata kolmivaiheisena prosessina, jonka vaihteita ovat 1) *aineiston redusointi* eli pelkistäminen, 2) *aineiston klusterointi* eli ryhmittely sekä 3) *abstrahointi* eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston redusoinnilla eli pelkistämällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen pois joko tiivistämällä dataa tai pilkkomalla sitä osiin. Pelkistämävaiheessa voidaan esimerkiksi merkitä samaa kuvaavat ilmaiset samanvärisellä kynällä, ja näin pyritään erottamaan aineistosta erilaisia ilmiöitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Tätä tapaa käytimme myös itse pelkistämävaiheessa. Erottelimme aineistosta eri ilmiöitä merkitsemällä ne eri värein siten, että samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset merkittiin samalla värillä. Seuraavassa lyhyt esimerkki redusointivaiheestamme koskien ensimmäistä tutkimuskysymystä (Minkälaisia keinoja erityiskoulun oppilaiden muodostaman etäryhmän siirtymiseen ja opiskelemiseen yleisopetuksen koulussa on käytetty?):

“*Opettajat kävivät esittäytymässä oppilaille edellisenä keväänä, oppilaat kävivät tutustumassa tulevaan luokkatilaansa. Erityisryhmän opettaja kävi kertomassa asiasta niissä luokissa, joihin oppilaat sijoittuivat eri aineissa. Oppitunneilla oppilaita on ryhmitetty esim. erilaisin tehtävin.*” (H6)

Tämän jälkeen listataan allekkain kaikki tutkimustehtävää kuvaavat alkuperäisilmaukset ja niitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Listasimme tämän mukaisesti kaikki tutkimustehtävän kannalta merkitykselliset alkuperäisilmaukset sekä niiden pelkistetyt ilmaukset redusoinnin mukaisesti. Toteutimme analyysiprosessin samalla tavalla molempien tutkimuskysymysten kohdalla. Taulukossa 3 näkyy esimerkki alkuperäisilmausten pelkistämisestä koskien ensimmäistä tutkimuskysymystämme (Minkälaisia keinoja erityiskoulun oppilaiden muodostaman etäryhmän siirtymiseen ja opiskelemiseen yleisopetuksen koulussa on käytetty?). Taulukossa 4 puolestaan on esitettynä esimerkki alkuperäisilmausten pelkistämisestä toisessa tutkimuskysymyksessä (Miten opetushenkilökunta on kokenut erityiskoulun oppilaiden muodostaman etäryhmän toiminnan ja sen kehittämistarpeet yleisopetuksen koulussa?). Taulukoissa ei ole esitettynä kaikkia ilmauksia, koska niiden suuren määrän vuoksi alkuperäiset taulukot olivat useita sivuja pitkiä molempien tutkimuskysymysten analysointivaiheessa.

Taulukko 3. Esimerkki alkuperäisilmausten pelkistämisestä ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<p>H1: “ja sitte lähetettiin toimimaan niinkö lukujärjestysten mukkaan kuitenkin niin, että vain ysi-luokkalaiset lähtivät niinkö siihen aineenopettajien niitten isojen ryhmien tunneille”</p> <p>H5: “toisesta jaksosta lähtien on tarjottu opetusta isossa ryhmässä, mutta vain osa oppilaista käy tässä isossa ryhmässä”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lukujärjestysten mukaan toimiminen - Ysiluokkalaiset lähtevät isojen ryhmien tunneille - Osa opiskelee matematiikkaa isossa ryhmässä
<p>H1: “me ollaan sovittu alun perin viime kevväänä jo niin palavereissa että aina on minä tai <i>*ohjaaja*</i> siellä tunneilla mukana”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ison ryhmän tunneilla mukana oma erityisluokanopettaja tai koulunkäynninohjaaja
<p>H6: “Erityisryhmän opettaja kävi kertomassa asiasta niissä luokissa, joihin oppilaat sijoituivat eri aineissa.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ryhmän tulosta kerrottiin luokissa
<p>H1: “nii sitte on kokoonnuttu niin että paikalla on ollu <i>*erityiskoulun*</i> rehtori, sitte tämä <i>*uuden koulun*</i> rehtori ja sitte vaihdellen on ollu paikalla näitä koordinaattori tai näitä niinkö päättäjäpuolenki ihmisiä”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kokoonnuttu rehtoreiden, koordinaattoreiden ja muiden päättäjäpuolen ihmisten kanssa
<p>H2: “et tärkeätä on just tämä yhteistyö parityöskentely ja tämmönen näin”</p> <p>H4: “olemme yhdessä oppitunneilla tekemisissä erityisryhmän opettajien kanssa.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Yhteistyö ja parityöskentely - Yhteistyö oppitunneilla

Taulukko 4. Esimerkki alkuperäisilmausten pelkistämisestä toisessa tutkimuskysymyksessä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<p>H2: “olen kokenut, että ihan hyvin ovat ryhmäytyneet”</p> <p>H6: “Oppilaat ovat päässeet osaksi luokkaa, kanssakäyminen on luontevaa. Myös kaverisuhteita on syntynyt”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oppilaat ovat ryhmäytyneet hyvin - Oppilaat ovat päässeet osaksi luokkaa
<p>H6: “Tähän <i>*suunnitteluun*</i> pitäisi varata resursseja, että opettajalla on mahdollisuus suunnitella tunnit kunnolla”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Suunnittelu tarvitsee resurssia
<p>H5: “osa etäryhmän oppilaista tarvitsee enemmän huomiota ja isossa ryhmässä on haasteellista saada aika riittämään kaikille.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Isossa ryhmässä on haastavaa saada riittämään aikaa kaikille oppilaille
<p>H1: “et nyt ku me on tehty tätä näin paljon omalla ajalla niin niin se palautuminen ja sitte taas se että jaksaa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Työtä tehdään paljon omalla ajalla, joten palautuminen on tärkeää
<p>H3: “et se ei ihan ongelmatonta se että ollaan toisessa yksikössä ja hyvin niinku eri tavalla toimivassa yksikössä on johto”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ei ole ongelmatonta, että johto sijaitsee toisessa yksikössä

H1: “tiedonkulku on äärimmäisen tärkeää, eli se että tieto mitä täällä ryhmässä tapahtuu, että se siirtyy sitte sinne kouluun tai niinkö tämän koulun apulaisjohtajalle ja rehtorille. Ja sitte taas toisinpäin se mitä siellä päätetään niin että se siirtyy sitte myöski tämän ryhmän tietoon”	<ul style="list-style-type: none"> - Tiedonkulku on tärkeää koulujen välillä
H6: “Palkkaussasiat pitää miettiä huolella etukäteen: mitä maksetaan ja mistä. Nyt näistä oli epäselvyyttä ja jouduimme käymään neuvotteluja pitkälle syksyyn.”	<ul style="list-style-type: none"> - Palkkaussasiat pitäisi miettiä etukäteen - Palkkaukseen liittyvissä asioissa oli epäselvyyttä

Aineiston redusointivaiheen jälkeen siirryimme aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan klusteroinnin tarkoituksena on luoda pohja tutkimuksen kohteena olevalle ilmiölle sekä alustavia kuvauksia kyseisestä ilmiöstä. Alkuperäisilmauksista muodostetut pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään klusterointivaiheessa alaluokiksi, jolloin aineisto tiivistyy. Alaluokat nimetään siten, että ne kuvaavat kyseisen luokan sisältöä. Nimi voi perustua esimerkiksi ilmiön ominaisuuteen, piirteeseen tai käsitykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Taulukossa 5 on kuvattuna esimerkki pelkistettyjen ilmausten luokittelemisesta alaluokiksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä. Taulukossa 6 näkyy esimerkki klusterointivaiheesta toisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Taulukko 5. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten klusteroinnista alaluokiksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<ul style="list-style-type: none"> - Ysiluokkalaiset lähtevät isojen ryhmien tunneille - Osa opiskelee matematiikkaa isossa ryhmässä 	Isossa ryhmässä opiskeleminen
<ul style="list-style-type: none"> - Ison ryhmän tunneilla mukana oma erityisluokanopettaja tai koulunkäynninohjaaja 	Oma erityisluokanopettaja tai koulunkäynninohjaaja mukana isojen ryhmien tunneilla
<ul style="list-style-type: none"> - Ryhmän tulosta kerrottiin luokissa 	Muiden oppilaiden tiedottaminen erityisryhmän toiminnasta ja oppilaista
<ul style="list-style-type: none"> - Kokoonnuttu rehtoreiden, koordinaattoreiden ja muiden päättäjäpuolen ihmisten kanssa 	Palaverit ja kokoukset
<ul style="list-style-type: none"> - Yhteistyö ja parityöskentely - Yhteistyö oppitunneilla 	Jatkuva yhteistyö opettajien ja esimiesten välillä

Taulukko 6. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten klusteroinnista alaluokiksi toisessa tutkimuskysymyksessä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<ul style="list-style-type: none"> - Oppilaat ovat ryhmäytyneet hyvin - Oppilaat ovat päässeet osaksi luokkaa 	Ryhmäytyminen
<ul style="list-style-type: none"> - Suunnittelu tarvitsee resurssia 	Resurssien lisääminen suunnitteluun
<ul style="list-style-type: none"> - Isossa ryhmässä on haastavaa saada riittämään aikaa kaikille oppilaille 	Suunnittelutyön lisääntyminen
<ul style="list-style-type: none"> - Työtä tehdään paljon omalla ajalla, joten palautuminen on tärkeää 	Jaksamisen ja palautumisen huomioiminen
<ul style="list-style-type: none"> - Ei ole ongelmattonta, että johto sijaitsee toisessa yksikössä 	Kahden toimintakulttuurin ja hallinnon yhdistäminen
<ul style="list-style-type: none"> - Tiedonkulku on tärkeää koulujen välillä 	Yhteistyö ja kahden hallinnon yhdistäminen
<ul style="list-style-type: none"> - Palkkausasiat pitäisi miettiä etukäteen - Palkkaukseen liittyvissä asioissa epäselvyyttä 	Palkkauksen selkeyttäminen

Aineiston klusteroinnin jälkeen analysoinnissa siirrytään aineiston abstrahointiin eli käsitteellistämiseen. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan abstrahoinnilla tarkoitetaan sitä, että edetään kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia voidaan jatkaa yhdistelemällä luokituksia niin kauan, kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on tarkoituksenmukaista. Alaluokkia voidaan yhdistää yläluokiksi ja yläluokkia pääluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124–125). Taulukossa 7 näkyy alaluokkien abstrahointi yläluokiksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessämme. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla ei tässä tutkimuksessa ollut merkityksellistä jatkaa abstrahointia yläluokkia pidemmälle.

Taulukko 7. Alaluokkien abstrahoiminen yläluokiksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä

Alaluokka	Yläluokka
<ul style="list-style-type: none"> - Omassa ryhmässä opiskeleminen - Isossa ryhmässä opiskeleminen - Oma erityisluokanopettaja tai koulunkäynnin ohjaaja mukana isojen ryhmien tunneilla - Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen - Vuorovaikutuksen tukeminen toiminnassa 	Oppimisympäristöjen järjesteleminen
<ul style="list-style-type: none"> - Uuteen opetusympäristöön ja toimintamalleihin tutustuminen - Aineenopettajien ja oppilaiden tutustuminen - Muiden oppilaiden tiedottaminen erityisryhmän toiminnasta ja oppilaista 	Ennakointi
<ul style="list-style-type: none"> - Palaverit ja kokoukset - Jatkuva yhteistyö opettajien ja esimiesten välillä - Sähköinen tiedonvaihto 	Yhteistyö

Taulukossa 8 on esitetty alaluokkien abstrahoiminen yläluokiksi toisessa tutkimuskysymyksessä. Myös toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analysointivaihe päättyi yläluokkiin.

Taulukko 8. Alaluokkien abstrahoiminen yläluokiksi toisessa tutkimuskysymyksessä

Alaluokka	Yläluokka
<ul style="list-style-type: none"> - Oman opettajan tai ohjaajan läsnäolo - Yksilöllisyyden huomioiminen 	Kokemukset ryhmän toiminnalle tärkeistä tekijöistä
<ul style="list-style-type: none"> - Suunnittelutyön lisääntyminen - Yllättävien muutosten haasteellisuus - Kahden toimintakulttuurin ja hallinnon yhdistäminen 	Ennalta-arvaamattomat kokemukset ryhmän toimintaan liittyen
<ul style="list-style-type: none"> - Ryhmytyminen - Yhteistyö ja kahden hallinnon yhdistäminen - Ryhmän perustaminen positiivinen asia 	Onnistumisen kokemukset ryhmän toimintaan liittyen
<ul style="list-style-type: none"> - Resurssien lisääminen suunnitteluun - Suunnittelun huomiointi opettajien ys-ajassa - Palkkauksen selkeyttäminen - Jaksamisen ja palautumisen huomioiminen - Tutustuminen tulevaan ympäristöön aikaisempaa enemmän 	Kokemukset kehittämistarpeista ryhmän toimintaan liittyen

5 Tulokset ja johtopäätökset

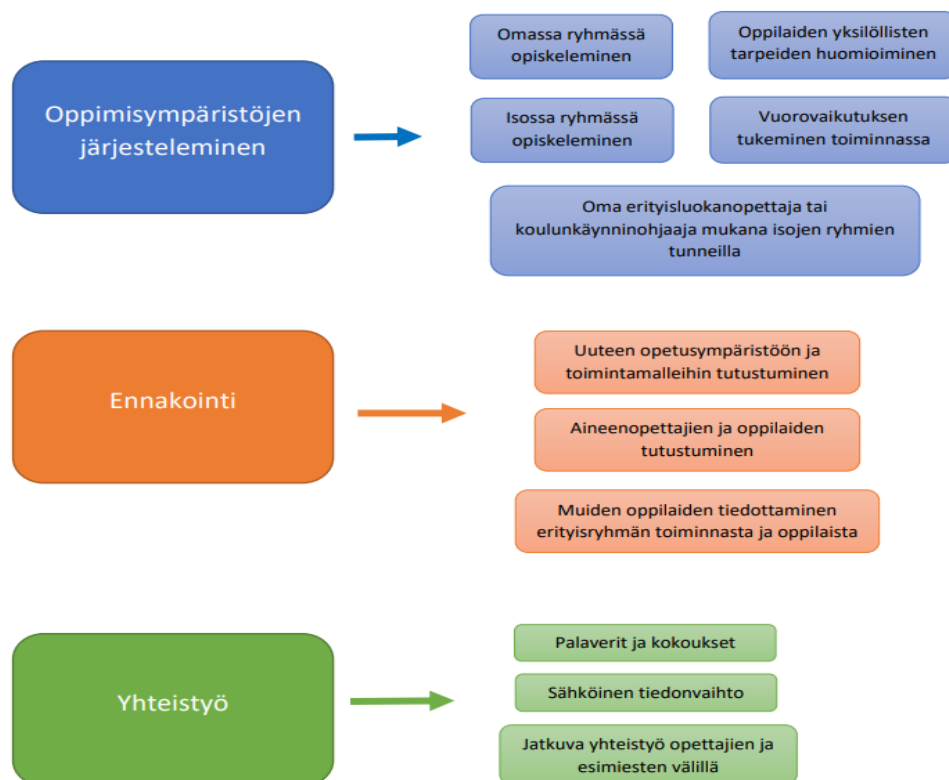
Hirsjärven ja kumppaneiden (2009) mukaan tulosten analysoinnin jälkeen tuloksia tulee selittää ja tulkita, eli tarkoituksena on selkiyttää ja pohtia aineiston analyysissä esiin nousevia merkityksiä. Tutkijan tulee pohtia analyysinsä tuloksia ja tehdä niistä omia johtopäätöksiä (Hirsjärvi ym., 2009, 229). Näin ollen tulosten analysoinnin jälkeen esittelemme tutkimuksemme tulokset ja johtopäätökset, eli peilaamme saatuja tuloksia aiempaan tutkimukseen sekä tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen.

5.1 Etäryhmän siirtymiseen ja opiskelemiseen yleisopetuksen koulussa käytetyt keinot

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli: *Minkälaisia keinoja erityiskoulun oppilaiden muodostaman etäryhmän siirtymiseen ja opiskelemiseen yleisopetuksen koulussa on käytetty?*

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla nousi analyysivaiheessa esiin kolme yläluokkaa, jotka pitävät sisällään useampia alaluokkia. Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) on esitettyinä nämä analyysivaiheessa muodostetut ylä- ja alaluokat, jonka pohjalta esittelemme ensimmäistä tutkimuskysymystä koskevia tuloksia ja johtopäätöksiä. Käsitlemme tuloksia yksi yläluokka kerrallaan, aloittaen oppimisympäristöjen järjestelemisestä ja etenemme sen jälkeen järjestyksessä. Tarkastelemme kunkin yläluokan kohdalla niiden sisältämiä alaluokkia sekä nostamme esiin tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden suoria lainauksia ja peilaamme tuloksia aiempaan tutkimukseen.

Kuvio 1. Analyysivaiheessa muodostetut ylä- ja alaluokat ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä



5.1.1 Oppimisympäristöjen järjesteleminen

Analyysivaiheessa yhdeksi yläluokaksi muodostui oppimisympäristöjen järjesteleminen. Oppimisympäristöjen järjestelemisellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa moninaisia ratkaisuja, joita yleisopetuksen kouluun siirryttäessä ja siellä opiskellessa on tehty oppilaiden opetuksen järjestämiseksi. Oppimisympäristöjen järjestelemistä käsitellään tutkimuksemme teoreettisessa viitekehyksessä esimerkiksi autismikirjon oppilaiden opetuksen järjestämisen sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjausten näkökulmasta, joten ensimmäinen yläluokka näin ollen vastaa tutkimuksemme teoriapohjaa.

Yksi oppimisympäristöjen järjestelemisen sisältämä alaluokka on **omassa ryhmässä opiskeleminen**. Omassa ryhmässä opiskelemisellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa vastaajien viittauksia siihen, että opetusta järjestetään oppilaiden omassa pienessä luokassa siten, että opetukseen osallistuu vain etäryhmään kuuluvat erityiskoulun oppilaat. Kuudesta vastaajasta kaksi nosti oppilaiden pienessä luokassa opiskelemisen yhdeksi opetuksen järjestämisen keinoksi. Vastajat kuvaavat kyseistä keinoa seuraavasti:

“me käytettiin syksyllä ensimmäiset kaksi viikkoa niin, että me oltiin kaikki koulupäivät tässä omassa pienessä ryhmässä” (H1)

“ja nämä aineenopettajien kanssa toiminta, että just nämä kasiluokkalaiset niin vieläkin heillä on nämä pikkuryhmätunnit. Eli ne sekä biologia maantieto että sitte tuo fysiikka kemia, niin ne molemmat opettajat tulee opettamaan tätä neljän oppilaan ryhmää tähän” (H1)

*“8lk:n osalta oppilaat opiskelevat edelleen *yksi oppiaineista* pienessä omassa ryhmässään. *Yhdessä oppiaineessa* pienryhmä oli ensimmäisessä jaksossa” (H5)*

Vastauksista käy ilmi, että oppilaiden opetusta järjestetään omassa pienessä luokassa sekä erityisluokanopettajan että aineenopettajan johdolla. Vainikaisen ja kumppaneiden (2018) mukaan tuen toteutuksen järjestelyt ovat moninaisia. Osalle tukea tarvitsevista oppilaista pienryhmä voi olla täysinkluusiota parempi vaihtoehto (Vainikainen ym., 2018, 7). Myös Kokon tutkimusryhmineen laatimassa kartoituksessa (2013) yksi erityisen tuen oppilaiden opetuksen järjestämisen keino on oppilaiden opetus omissa erityisopetuksen ryhmissä (Kokko ym., 2013, 24–25).

Niemen, Mietolan ja Helakorven (2010) selvityksessä nostetaan esiin erityisluokalla opiskeleiden henkilöiden kokemuksia erityisluokista. Selvityksen mukaan useimmilla osallistuneista henkilöistä oli positiivisia kokemuksia erityisluokalla opiskelusta, ja erityisluokkaa kuvataan selvityksessä turvalliseksi ja rauhalliseksi oppimisympäristöksi (Niemi ym., 2010, 54). Nämä näkökulmat tukevat sitä, että tutkimuksemme kohteena olevassa luokassa tehdyt ratkaisut opetuksen toteuttamisesta osittain pienessä luokassa ovat oppilaiden oppimisen kannalta hyvä vaihtoehto.

Takala, Pirttimaa ja Törmänen (2009) nostavat tutkimuksessaan esiin pienryhmäopetukseen liittyviä hyötyjä ja haasteita opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan pienryhmäopetus mahdollistaa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen opetuksessa. Pienessä luokassa vallitseva rento ja kannustava ilmapiiri on myös koettu pienryhmätoiminnan vahvuudeksi. Tutkimuksen mukaan tuen tarpeessa olevat oppilaat hyötyvät pienryhmäopetuksesta, sillä opetusmuoto vähentää mahdollista leimaantumisen riskiä. Toisaalta pienryhmäopetuksen haasteena on tutkimuksen mukaan koettu erityisopettajan tietämyksen riittämättömyys tietyissä oppiaineissa erityisesti koulun ylemmillä luokilla (Takala, ym., 2009, 167). Näin ollen tutkimuksemme kohteena olevassa koulussa tehty ratkaisu siitä, että aineenopettajat opettavat pientä ryhmää omassa luokassa, poistaa haasteen mahdollisesta erityisopettajan tietämyksen riittämättömyydestä säilyttäen kuitenkin muut pienryhmäopetuksen hyödyt.

Omassa ryhmässä opiskelemisen lisäksi oppimisympäristöjen järjestelemiseen kuuluva keino on myös **isossa ryhmässä opiskeleminen**. Vastaajat kuvaavat sitä, että osa oppilaista käy joillakin oppitunneilla isossa luokassa opiskelemassa aineenopettajan johdolla. Kuudesta vastaajasta kaksi nosti esiin isossa ryhmässä opiskelemisen keinon järjestää opetusta.

“ja sitte lähettiin toimimaan niinkö lukujärjestysten mukkaan kuitenkin niin, että vain ysiluokkalaiset lähtivät niinkö siihen aineenopettajien niitten isojen ryhmien tunneille” (H1)

“toisesta jaksosta lähtien on tarjottu opetusta isossa ryhmässä, mutta vain osa oppilaista käy tässä isossa ryhmässä” (H5)

Vainikaisen ja muiden (2018) selvityksessä esitetään, että erityisesti ne erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, joilla on hyvät oppimistulokset ja osaaminen, opiskelevat usein isoissakin opetusryhmissä. Myös tukea tarvitsevien oppilaiden joukossa on hyvin eritasoisia oppilaita, jolloin myös opetusta järjestetään monenlaisissa ryhmissä (Vainikainen ym., 2018, 7, 9). Skafle, Nordahl-Hansen ja Øien (2020) esittelevät artikkelissaan tutkimuksen, jossa tutkittiin, miten autismikirjon oppilaat kokevat sosiaalisen näkökulman siirtyessään lukioon uuteen oppimisympäristöön. Tutkimuksen mukaan sosiaalisessa ympäristössä oleminen vahvistaa autismikirjon oppilaiden sosiaalisia taitoja ja sosiaalisissa tilanteissa toimimista, joten tällainen väistämätön sosiaalisiin tilanteisiin päätyminen koettiin positiivisena asiana. Tästä huolimatta autismikirjon oppilaat kokivat heille tyypillisesti suuren koulun melun ja isot väkijoukot haasteina, mikä on syytä huomioida yleisopetuksen koulussa opiskellessa. Autismikirjon oppilaiden tukemisessa on siis tärkeää luoda heille ympäristö, jossa tunnistetaan heidän henkilökohtaiset voimavaransa (Skafle ym., 2020, 672, 674).

Myös Majokon (2015) tutkimuksessa on saatu samankaltaisia tuloksia. Joillekin autismikirjon oppilaille tyypillinen käyttäytyminen, kuten toistuvat käyttäytymismallit tai hyvin tarkat rutinit, voivat aiheuttaa haasteita isossa luokassa opiskelemiseen. Kuitenkin oppilaille sopivat pedagogiset järjestelyt auttavat näissä haasteissa ja mahdollistavat isossa luokassa opiskelemisen, jolloin tällainen inklusiivinen järjestely voi parhaimmillaan hyödyttää kaikkia oppilaita (Majoko, 2015, 1432, 1437–1438). Kujala (2009) esittelee artikkelissaan kokemuksia autismikirjon oppilaiden integraatio-opetuksesta yläkoulussa. Artikkelin mukaan autismikirjon oppilaan integroimisessa yleisopetuksen ryhmään on tärkeää, että oppilaalla on olemassa oma pienryhmä tai kotiluokka, jossa on mahdollisuus opiskella yleisopetuksen luokkien lisäksi (Kujala, 2009, 18). Myös Nuske ja kumppanit (2019) nostavat artikkelissaan esiin turvallisen pai-

kan merkityksen autismikirjon oppilaille. Autismikirjon oppilaiden opiskelemiselle on merkittävää, että koulusta löytyy jokin turvallinen paikka, johon voi halutessaan mennä (Nuske ym., 2019, 11).

Etäryhmän opetusta on järjestetty eri tavoin: sekä pienryhmäopetuksena että aineenopettajien tunneilla isoissa luokissa. Edellisessä esitettyjen tutkimusten mukaan isoissa luokissa opiskeleminen tukee oppilaiden sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta. Toisaalta tutkimuksissa on todettu, että autismikirjon oppilaiden opiskeleminen isossa luokassa voi olla haastavaa esimerkiksi meluisan ympäristön tai joidenkin autismikirjolle tyypillisten piirteiden vuoksi (Majoko, 2015; Kujala, 2009; Nuske ym., 2019, 11). Näiden tutkimusten pohjalta voidaankin nähdä, että monimuotoiset ratkaisut etäryhmän opetuksen järjestämiseksi ovat perusteltuja oppilaiden oppimisen kannalta. Oppilaat saavat opetusta isossa ryhmässä, joka tukee heidän sosiaalisia taitojaan ja vuorovaikutustaan sekä mahdollistaa aineenopettajan opetuksen. Toisaalta oppilaat opiskelevat välillä myös pienessä ryhmässä, jolloin oppimisympäristö on rauhallisempi ja opetus yksilöllisempää.

Yhtenä oppimisympäristöjen järjestämisen alaluokkana aineistosta nousee esiin **vuorovaikutuksen tukeminen toiminnassa**, johon viittaa kuudesta vastaajasta neljä. Vastaajat nostavat esiin keinoja, joiden avulla etäryhmän ja isojen luokkien oppilaiden välille pyritään luomaan vuorovaikutusta ja mahdollistamaan sopeutumista isoihin luokkiin. Vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden luominen nähdäänkin tutkimukseen osallistuneen opetushenkilökunnan mukaan yhtenä tärkeänä tekijänä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskellessa yleisopetuksen luokissa. Vastaajat kuvaavat etäryhmän toiminnassa käytettyjä keinoja seuraavasti:

“yritetään rakentaa semmosia hetkiä, jossa heillä syntyy näitä vuorovaikutustilanteita” (H3)

“Ensimmäisillä yhteisillä oppitunneilla pelasimme Lupus-roolipeliä, jossa oppilaat tulivat aina-kin nimen puolesta toisilleen tutuksi ja pääsivät vuorovaikuttamaan keskenään kouluteemojen ulkopuoleltakin.” (H4)

“Tunneilla on tehty esim. taukojumppaa, jossa on otettu pariksi lähin oppilas ja opiskeltavista asioista on keskusteltu parin kanssa, ryhmätyöskentelyä erilaisilla kokoonpanoilla.” (H5)

“Oppitunneilla oppilaita on ryhmäytetty esim. erilaisin tehtävin.” (H6)

Isoissa ryhmissä opiskelemisen rinnalle nousee opetuksen järjestämisen keinojen näkökulmasta myös **oma erityisluokanopettaja tai koulunkäynninohjaaja mukana isojen ryhmien tunneilla**, joka tulee esiin yhden haastateltavan vastauksissa. Haastateltava kuvaa tätä seuraavasti:

*“vain ysiluokkalaiset lähtivät niinkö siihen aineenopettajien niitten isojen ryhmien tunneille joko minun tai *koulunkäynninohjaajan* kanssa” (H1)*

*“me ollaan sovittu alun perin viime kevväänä jo niin palaverissa, että aina on minä tai *koulunkäynninohjaaja* siellä tunneilla mukana” (H1)*

Etäryhmän oppilaat eivät käy isojen luokkien tunneilla yksin, vaan mukana on aina joko oman ryhmän erityisluokanopettaja tai koulunkäynninohjaaja. Tämä on siis yksi keino, joka mahdollistaa oppilaiden opiskelemisen yleisopetuksen koulussa. Tämä nousee esiin myös esimerkiksi Nusken ja kumppaneiden sekä Kujalan artikkeleissa. Autismikirjon oppilaiden opiskellessa isoissa ryhmissä, tärkeäksi näkökulmaksi nousee koulunkäynninohjaajan tuki. Oppilaiden opiskelemista auttaa se, että heillä on koulussa henkilö, johon voi tukeutua (Kujala, 2009, 18; Nuske ym., 2019, 11).

Oppimisympäristöjen järjestelemisen yläluokka pitää sisällään myös **oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen**—alaluokan. Kyseiseen alaluokkaan kuuluvia ilmauksia esiintyi ryhmän perustamisen ja toiminnan suunnittelun näkökulmasta yhden vastaajan haastattelussa. Hän kuvaa tätä seuraavasti:

“kun tässä tota tätä ryhmää lähettiin perustamaan, niin mietittiin aika tarkoin sitä, että ne oppilaat, jotka siihen tulee, niin heillä ois niinku vähän samantyyppiset tarpeet. Siis semmoset pedagogiset tarpeet siihen ryhmään tullessaan.” (H3)

“niinku kovasti miettiä kaikki tämmöset arjen toimintaan liittyvät asiat. Siis ei pelkästään sitä opetuksen sisältöä vaan kaikki muuki: liikkumiset, levähtämiset, jokaisen oppilaan niinku omatki miten paljon ne jaksaa ja näin poispäin.” (H3)

Hienosen (2020b) tutkimuksessa nostetaan esiin yksilöllisten tarpeiden huomioiminen oppilaiden opetuspaikkajärjestelyitä suunnitellessa. Tutkimusten mukaan opetuspaikkajärjestelyissä varsinaista koulun sijaintia tärkeämpää on kiinnittää huomiota siihen, minkälaiset tukitoimet palvelevat oppilaiden oppimista parhaiten. Opetuspaikan järjestämisessä tulee varmistaa, että jokainen oppilas saa tarvitsemansa tuen (Hienonen, 2020b, 99). Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen nousee esiin lähes kaikissa oppimisympäristön järjestelemistä koskevissa tutkimuksissa (ks. esimerkiksi Takala ym., 2009; Skafle ym., 2020; Majoko, 2015), joten oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen voidaan nähdä keskeisenä teemana oppimisympäristöjen järjestelemisen keinoa tarkasteltaessa.

5.1.2 Ennakointi

Toinen aineistosta esiin nouseva yläluokka oli ennakointi. Se pitää sisällään kolme alaluokkaa, jotka kuvaavat käytettyjä keinoja etäryhmän siirtymävaiheessa yleisopetuksen kouluun. Yksi alaluokista on **uuteen opetusympäristöön ja toimintamalleihin tutustuminen**, johon viittasi kuudesta vastaajasta viisi. Vastaajat kuvasivat uuteen opetusympäristöön ja toimintamalleihin tutustumiseen liittyviä keinoja seuraavasti:

“käytiin läpi niitä tämän koulun toimintamalleja ja toimintatapoja ja järjestyssääntöjä, tutustuttiin tähän rakennukseen” (H1)

”me käytiin silloin keväällä tutustumassa näihin tiloihin” (H2)

“Erityiskoulun oppilaat ja heidän vanhempansa ovat tavanneet paikan päällä oppilaita opettavat opettajat ja nähneet opetusympäristön” (H4)

“Oppilaat olivat käyneet tutustumassa ryhmiin ennen opetuksen alkua.” (H5)

”Oppilaat kävivät tutustumassa tulevaan luokkatilaansa.” (H6)

Toinen ennakoinnin sisällä pitämä alaluokka oli **aineenopettajien ja oppilaiden tutustuminen**, joka nousi esiin neljän vastaajan vastauksissa. Kyseinen alaluokka näkyi vastauksissa esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

“Aineenopettajat kävi täällä luokassa” (H1)

“Tapasimme oppilaat jo edellisenä keväänä. Kerroimme koulumme toiminnasta ja hoksautimme sähköisestä oppilaan oppaasta” (H5)

“Opettajat kävivät esittäytymässä oppilaille edellisenä keväänä.” (H6)

Tutkimusten mukaan autismikirjon oppilaiden siirtymävaiheessa koulusta toiseen tulee huomioida autismikirjoon usein kuuluva vaikeus sopeutua muutoksiin. Autismikirjon oppilaiden koulunkäynnissä siirtymävaiheisiin huomion kiinnittäminen on tärkeää, koska onnistuneet siirtymät mahdollistavat oppilaan sopeutumisen uuteen kouluympäristöön. Ennakointi ja vuorovaikutus opettajien, vanhempien ja oppilaiden välillä vähentää oppilaiden stressiä uudesta ympäristöstä (Bruck, Webster & Clark, 2021, 13; Marsh, Spagnol, Grove & Eapen, 2017, 195). Näin ollen opetushenkilökunnan panostaminen uuden kouluympäristön tutuksi tulemiseen etukäteen saa vahvistusta tutkimuksista, joissa se nähdään tärkeänä erityisesti autismikirjon oppilaiden kohdalla.

Myös vastaajien haastatteluista nousevat keinot saavat tukea tutkimuksista, joiden mukaan esimerkiksi uudessa koulussa vieraileminen nähdään merkittävänä tekijänä onnistuneelle siirtymävaiheelle. Nusken ja muiden (2019) artikkelissa kuvataan autismikirjon oppilaiden siirtymävaiheisiin liittyviä haasteita sekä keinoja siirtymävaiheen tukemiseen. Siirtymävaihetta tukevia keinoja ovat esimerkiksi vierailut uuteen kouluun ennen lukuvuoden alkua ja tutustuminen uusiin opettajiin. Koulussa vieraileminen voi lievittää oppilaiden ahdistusta, koska uusi kouluympäristö ja opettajat tulevat tutuiksi jo ennakoon (Nuske ym., 2019, 11). Myös Beamish, Bryer ja Klieve (2014) esittävät tutkimuksessaan samankaltaisia keinoja autismikirjon oppilaiden siirtymävaihetta koskien. Tutkimuksen mukaan parhaita käytäntöjä oppilaiden siirtymävaiheessa ovat esimerkiksi lasten ja vanhempien vierailut uudessa koulussa ja näin ollen oman koulupaikan fyysisen sijainnin tiedostaminen sekä opettajiin tutustuminen (Beamish ym., 2014, 135).

Lisäksi ennakkoinnin yläluokkaan kuului vielä **muiden oppilaiden tiedottaminen erityisryhmän toiminnasta ja oppilaista**–alaluokka, joka mainittiin kolmen vastaajan haastatteluissa. Muiden oppilaiden tiedottamisen alaluokkaa kuvattiin aineistossa seuraavasti:

*“Ja me käytiin etukäteen *koulunkäynninohjaajan* kanssa puhumassa näissä luokissa ennen ku oppilaat oli siellä ollu yhtään tuntia, että me esiteltiin itsemme ja sitte käytti läpi minkälaisia oppilaita on tulossa, ja miten sitte se tuntirakenne niinkö koostuu” (H1)*

“Ryhmille, joiden mukana erityiskoulun oppilaat joitakin aineita opiskelevat, on kerrottu etukäteen erityiskoulun oppilaiden mukanaolosta ja heidän opiskehuun liittyvistä tarpeistaan ja toiveistaan.” (H4)

“Erityisryhmän opettaja kävi kertomassa asiasta niissä luokissa, joihin oppilaat sijoituivat eri aineissa.” (H6)

Vastauksista käy ilmi, että ennakkointiin ja etukäteisvalmisteluihin on kuulunut myös isojen luokkien muiden oppilaiden tiedottaminen etäryhmästä. Oppilaiden tiedottamisen merkitys nousee esiin myös tutkimuksissa. Teräväinen (2011) tutkii väitöskirjassaan asperger-erityisoppilaan sosiaalista integraatiota. Tutkimuksessa on havaittu, että tiedon jakaminen erityisoppilaista muille oppilaille vaikuttaa oppilaiden suhtautumiseen erityisoppilasta kohtaan. Näin ollen onkin merkittävää, että oppilaita tiedotetaan esimerkiksi siitä, miksi erityisoppilaan kohdalla joitakin asioita voidaan tehdä toisin ja näin jaetaan tietoa erilaisuudesta (Teräväinen, 2011, 205). Myös Beamish ja muut (2014) nostavat yhdeksi merkittäväksi tekijäksi siirtymävaiheessa vertaisten valmistamisen erityisoppilaiden siirtymiseen luokkaan (Beamish ym., 2014, 135).

5.1.3 Yhteistyö

Kolmanneksi ensimmäistä tutkimuskysymystä koskevaksi yläluokaksi muodostui yhteistyö, joka sisälsi myös kolme alaluokkaa. Yhteistyö-yläluokkaan kuuluvat maininnat vastaajien haastatteluissa koskevat sekä päivittäistä yhteistyötä opettajien ja esimiesten kesken, että suunniteltuja palaveriteita ja kokouksia opettajien ja esimiesten kesken. Näin ollen yhteistyö muodostui aineiston pohjalta yhdeksi keinoksi toteuttaa etäryhmän toimintaa ja opetusta. Yksi alaluokista on **palaverit ja kokoukset**, joihin viittasi viisi vastaajaa kuudesta. Toinen alaluokka on **sähköinen tiedonvaihto**, joka tuli esiin neljän vastaajan haastatteluissa. Kolmanneksi alaluokaksi muodostui **jatkuva yhteistyö opettajien ja esimiesten välillä**, johon viittasi kuudesta vastaajasta viisi. Analyysivaiheessa luomamme alaluokat kuitenkin kietoutuvat toisiinsa sekä aiemmassa tutkimuksessa että tämän tutkimuksen aineistossa, joten alaluokkia ei ole tarkoituksenmukaista käsitellä erikseen, vaan tarkastelemme luomaamme yhteistyö-yläluokkaa yhtenä kokonaisuutena.

Useiden tutkimusten mukaan opetushenkilökunnan välistä yhteistyötä pidetään tärkeänä. Vangriekenin ja kumppaneiden (2015) mukaan yhteistyön on tutkittu hyödyttävän sekä oppilaita, opettajia, että koko koulua. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajien välinen yhteistyö vaikutti positiivisesti oppilaiden koulusuorituksiin (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015, 35). Myös Chinerin ja Cardonan (2013) tutkimuksessa nousee esiin, että toimiva inklusiivinen opetus vaatii yhteistyötä eri opettajien välillä (Chiner & Cardona, 2013, 536). Erityisesti oppilaiden siirtymävaiheessa koulusta toiseen, yhteistyön tekemistä pidetään merkittävänä. Siirtymävaiheet vaativat järjestelmällistä viestintää koulujen, opettajien ja vanhempien välillä. Yksi keino viestintään voi olla esimerkiksi siirtymävaiheen suunnittelukokous, johon osallistuvat kaikki opetukseen liittyvät henkilöt (Bruck ym., 2021, 13; Marsh ym., 2017, 193; Nuske ym., 2019, 11–12). Näitä keinoja nousi esiin myös tutkimuksemme aineistossa, jossa siirtymävaiheen yhteistyötä kuvattiin seuraavasti:

*“nii sitte on kokoonnuttu niin, että paikalla on ollu *erityiskoulun* rehtori, sitte tämä *uuden koulun* rehtori ja sitte vaihdellen on ollu paikalla näitä niinkö päättäjäpuolenki ihmisiä” (H1)*

*“ja sitte *aineenopettajien* kanssa on palaveerattu myöski syksyllä heti siihen alkuun eli sitte on lyhyesti käyty läpi tämän ryhmän niinkö lukujärjestyksiä ja toimintaa ja miten saahaan ne tunnit niihin lukujärjestyksiin. Ja aina jakson vaihtuessa myöskin sitten palaveerataan siitä, että missä kohin on hyvä olla nämä tämän pikkuryhmän tunnit” (H1)*

“Olen oman esimieheni kanssa käynyt läpi kaiken tarvittavan erityisryhmän opetukseen liittyen. Olen ollut toisen koulun rehtorin kanssa tekemisissä ja tarvittaessa pystyn hänen kanssaan käymään opetukseen liittyviä asioita läpi” (H4)

Leachin ja Duffyn (2009) mukaan yhtenä näkökulmana kouluissa tehtävälle yhteistyölle voidaan pitää sitä, että yhteistyön tekeminen mahdollistaa oppilaita koskevien asioiden jakamisen kaikkien opetukseen osallistuvien kesken. Yhteistyön kautta yleisopetuksen opettajat saavat lisätietoja tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen liittyvistä asioista (Leach & Duffy, 2009, 36). Oppilaisiin liittyvän tiedon jakaminen siirtymätilanteissa onkin yksi keino onnistuneen siirtymävaiheen mahdollistamiseen (Nuske ym., 2019, 12). Tutkimuksemme kohteena olevassa koulussa etäryhmän oppilaisiin liittyvistä asioista on kokoustettu sekä opetushenkilökunnan kesken siten, että palaveriin on osallistunut vain opetukseen osallistuva henkilökunta, tai heidän lisäksi myös esimiehet. Näin ollen erityisryhmän oppilaita on jaettu tietoa heidän tuleville opettajilleen. Tätä yhteistyön muotoa vastaajat kuvaavat aineistossa seuraavasti:

“Kävimme yhdessä esimiehen ja muiden valikoituneiden aineenopettajien kanssa läpi opetuksen erityishuomioita ja tutustuimme huolellisesti etukäteen meille tulevien oppilaiden erityistarpeisiin erityisryhmän opettajien kanssa.” (H4)

“Pidimme kokouksia Teamsin välityksellä, suunnittelimme käytännön toteutusta. Tiedonsiirtopalaverit oppilaita ja heidän haasteistaan” (H6)

Majokon (2016) tutkimuksessa nostetaan esiin näkökulma siitä, että säännöllinen opettajien välillä tapahtuva yhteistyö auttaa autismikirjon oppilaiden opiskelemista isoissa yleisopetuksen luokissa (Majoko, 2016, 1433). Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (European Agency for Development in Special Needs Education) on luonut inklusiivisen opettajan profiilin (Profile of Inclusive Teachers), jossa listataan inklusiivisessa oppilaitoksissa toimivien opettajien työn perustan keskeisiä arvoja. Profiilin mukaisesti yhdeksi opettajan keskeiseksi työvälineeksi nähdään yhteistyö ja tiimityöskentely sekä muun opetushenkilökunnan, että oppilaiden vanhempien kanssa (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012, 10, 14). Säännöllinen yhteistyö tuli esiin myös tässä tutkimuksessa seuraavilla tavoilla:

“Ryhmäytymisen suunnittelu erityisryhmän opettajien/ohjaajan kanssa. Keskustelua erityisopettajan kanssa oppilaita. Erityisopettajan kanssa keskustelua tunneista, kokeista, arvioinnista, oppilaiden edistymisestä yms.” (H5)

“seurantakokoukset, joissa keskusteltiin kokeilun sujumisesta ja palkkauksesta” (H5)

“Aina jakson vaihtuessa suunnitellaan tuntien paikat ja lisätäänkö uusia oppiaineita integraatioon. Arviointia tehdään yhteistyössä erityisopettajan kanssa. Myös muuta suunnittelua esim. MOK-viikko tms. (Osallistuuko pienryhmä ja jos osallistuu niin miten).” (H6)

Yhteistyö etäryhmän opetukseen osallistuvan opetushenkilökunnan välillä on siis säännöllistä tässä tutkimuksen kohteena olevassa koulussa, jossa erityiskoulun oppilaita opiskelee osittain yleisopetuksen ryhmissä. Neljä vastaajaa mainitsi haastatteluissa sähköisen tiedonvaihdon yhdeksi yhteistyön keinoksi, ja sitä kuvattiin aineistossa esimerkiksi seuraavasti:

“meillä on tässä käytössä sähköposti ja sitte Wilman kautta ja tottakai niinku puhelimen kautta ja tälleen näin” (H2)

“Wilmalla sähköistä viestintää opettajien kesken ja koteihin” (H5)

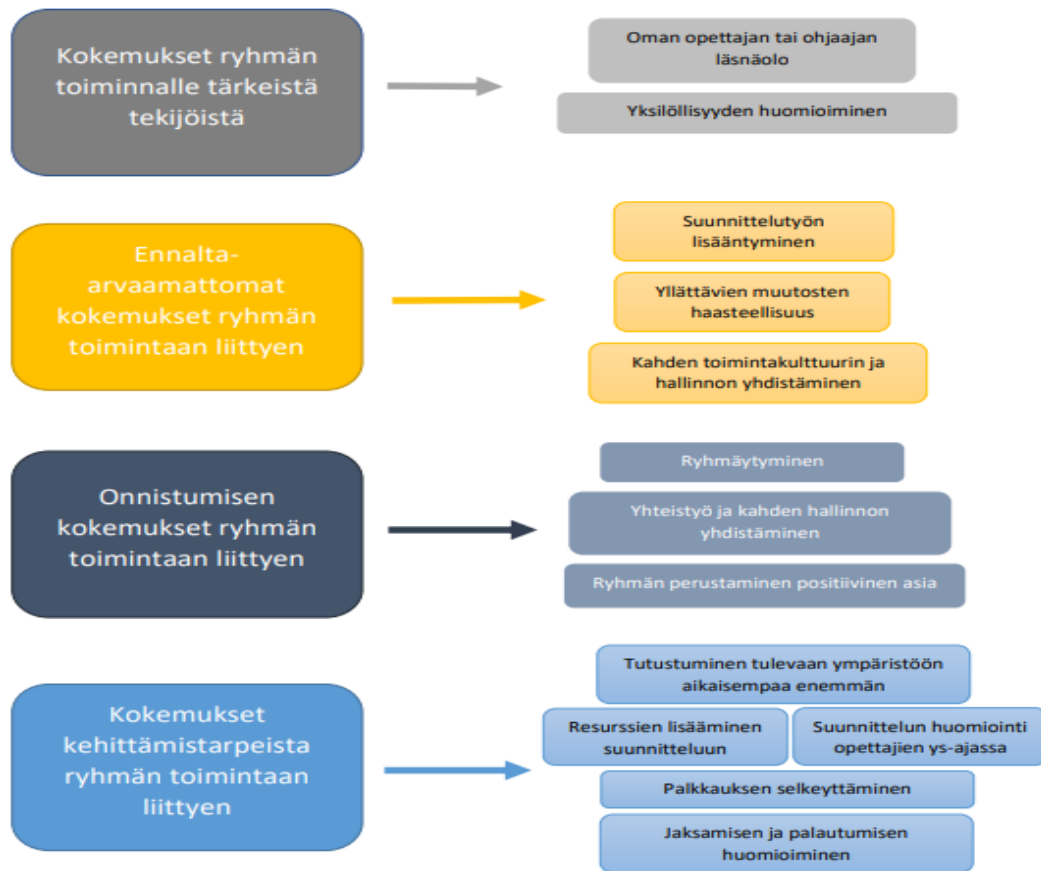
5.2 Opetushenkilökunnan kokemuksia etäryhmän toiminnasta ja kehittämistarpeista

Toinen tutkimuskysymyksemme oli: *Miten opetushenkilökunta on kokenut erityiskoulun oppilaiden muodostaman etäryhmän toiminnan ja sen kehittämistarpeet yleisopetuksen koulussa?*

Esittelemme aluksi tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia ryhmän perustamiseen vaikuttavista tekijöistä omana osionaan ennen siirtymistä analyysivaiheessa luotuihin luokkiin. Nämä ryhmän perustamiseen liittyvät kokemukset eivät koske suoraan tutkimusongelmamme ydintä, mutta ne tuovat esiin taustaa ryhmän perustamisesta. Tämä voi auttaa ymmärtämään vastaajien kokemuksia ryhmän toiminnasta paremmin.

Toisen tutkimuskysymyksen analyysivaiheessa nousi esiin neljä yläluokkaa, jotka sisältävät useita alaluokkia. Kuviossa 2 näkyvät nämä kyseiset ylä- ja alaluokat, joiden pohjalta esittelemme toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät tulokset ja johtopäätökset. Käsitlemme tuloksia samaan tapaan kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten ja johtopäätösten kohdalla, eli aloitamme ensimmäisestä yläluokasta ja etenemme yksi yläluokka kerrallaan järjestyksessä. Tarkastelemme tutkimustuloksia opetushenkilökunnan kokemuksiin ja kehittämistarpeisiin liittyen osittain analyysivaiheessa luomiemme alaluokkien pohjalta, sekä nostamme esiin suoria lainauksia tutkimukseen osallistuneiden haastatteluista ja peilaamme saatuja tuloksia aiempaan tutkimukseen.

Kuvio 2. Analyysivaiheessa muodostetut ylä- ja alaluokat toisessa tutkimuskysymyksessä



5.2.1 Kokemukset ryhmän perustamiseen vaikuttavista tekijöistä

Tutkimuksemme aineistosta nousi esiin haastateltavien näkemyksiä ryhmän perustamisen taustalla vaikuttavista asioista. Vastaajat kuvaavat etäryhmän perustamisen taustalla vaikuttavia tekijöitä seuraavasti:

“noniin elikkä tähän lähti oikeastaan viime syksyn puolella jo liikkeelle sillä lailla, että mä sillon opetin ryhmää, jossa oli kuus oppilasta. Ja mä tiesin, että niistä kuudesta kaksi on minun ryhmässä semmosia jotka tiesivät jo, että lukio on heidän niinkö se päämäärä. Ja sillo mä sanoin sen eka kerran ääneen, että se on aika vaativaa rueta viemään sinne lukioon niinkö useampia oppilaita. Mulla aikasemminki on yks yksittäinen oppilas siitä viiestä tai kuudesta oppilaasta menny nii semmosenki etteenpäin vieminen kuitenkin vie paljon sitä opettajan aikaa. Nii sitte ku tiesin, että niitä oliski kaksi ja tiesin, että meän koululta niitä löytyy vielä kolmas-kin, ja jos ne tulee samaan ryhmään, niin se on tosi haastavaa. Nii sillon ruettiin viemään tätä etäryhmän mahdollisuutta toimia jossaki yhtenäiskoulussa” (H1)

“oon jo monta vuotta haaveillu ja lähteny hakemaan sitten näitä kumppaneita ja ketkä olis kiinnostuneita tämän tyyppisestä. Et se vietäski tämän autismikirjon opetus, myöskin vaativan autisminikirjon oppilaitten opetus, osittain vietäs tonne yleisopetukseen.” (H3)

Vastauksista käy ilmi haastateltavien kokemuksia siitä, miksi etäryhmän perustamiseen on alun perin lähdetty. Ensimmäisessä lainauksessa haastateltava kuvaa sitä, että jos erityiskoulussa samalla luokalla on monta lukioon pyrkivää oppilasta, on erityisluokanopettajalle haastavaa valmistaa oppilaita lukiota varten. Toisessa lainauksessa haastateltava puolestaan tuo ilmi henkilökohtaisen tavoitteensa vaikuttaa siihen, että myös vaativan autismikirjon oppilaiden opetusta toteutettaisiin osittain yleisopetuksessa. Nämä asiat ovat siis olleet vaikuttamassa siihen, että erityiskoulun oppilaiden muodostamaa etäryhmää on lähdetty perustamaan yleisopetuksen kouluun.

Vainikaisen ja kumppaneiden (2018) selvityksessä kuvataan oppimisen tukea varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään. Selvityksessä todetaan, että tehostettua tai erityistä tukea yläkoulussa saaneilla oppilailla on suurempi riski jäädä ulkopuolelle toisten asteen koulutuksesta peruskoulun jälkeen. Tämän vuoksi ennakoivaan siirtymävaiheen tukemiseen ja oppilaiden saattamiseen toiselle asteelle tulisi kiinnittää yhä enemmän huomiota (Vainikainen ym., 2018, 9). Voidaankin ajatella, että tällaisen etäryhmän perustaminen yleisopetuksen kouluun tukee juuri siirtymävaihetta ja oppilaiden toiselle asteelle saattamista, koska kyseessä ovat erityiskoulussa opiskelevat erityistä tukea saavat oppilaat. Lisäksi tämän kyseisen toiminnan taustalla vaikuttaa se, että useilla oppilailla on tavoitteena jatkaa lukioon, ja tällainen toiminta tukee näitä oppilaiden tavoitteita lukioon pääsemisestä.

5.2.2 Kokemukset ryhmän toiminnalle tärkeistä tekijöistä

Yksi yläluokka liittyen opetushenkilökunnan kokemuksiin etäryhmän toiminnasta ja sen kehittämistarpeista oli kokemukset ryhmän toiminnalle tärkeistä tekijöistä. Tämä yläluokka pitää sisällään asioita, joita opetushenkilökunta aineiston mukaan näkee merkittävinä tekijöinä sille, että etäryhmän opiskeleminen yleisopetuksen koulussa on onnistunut sujuvasti. Yläluokkaan kuuluvat asiat ovat niitä keinoja, joita opetushenkilökunta on käyttänyt etäryhmän toiminnassa ja opetuksessa, ja jotka näin ollen tulevat esiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvien tulosten esittelyssä. Tässä luvussa esittelemme opetushenkilökunnan kokemuksia kyseisten keinojen merkityksestä etäryhmän toiminnalle.

Yksi aineistosta esiin noussut alaluokka ryhmän toiminnalle tärkeistä tekijöistä oli **kokemuksien opettajan tai ohjaajan läsnäolon** tarpeellisuudesta. Näitä mainintoja löytyi aineistosta kolmen vastaajan haastatteluista, ja he kuvaavat kokemuksia siitä seuraavilla tavoilla:

*“siellä ryhmissä olo on haastavaa sillä lailla, että me ollaan sovittu alun perin viime kevväänä jo niin palaverissa, että aina on minä tai *koulunkäynninohjaaja* siellä tunneilla mukana. Ja hyvin vaihdellen oppilaat kokee siihen tarvetta. Et sillon ku kaikki mennee hyvin, niin siellä ei oo tarvetta tietenkään lainkaan, mut sitten ko tulee joku muutos, -- niin siinä sen huomaa, että he tarteekin tätä aikuisen apua” (H1)*

“mut koen, että ohjaajiakin tarvitaan. Tässä on kaks vuosiluokkaa niin ehkä ois ihanteellinen, että oisko täällä kaks opettajaa vai oisko täällä sitte niinku kaks ohjaajaa ja yks opettaja. Että tämmöissäkin niinku varmasti on vielä kehittämisen varaa.” (H2)

“Kun ryhmäytystä aloitellaan, on mukana hyvä olla tuttu erityisopettaja tukena” (H5)

Kuten totesimme jo ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksissa, on tutkittu, että autismikirjon oppilaiden opiskelemista auttaa se, että koulusta löytyy tuttu henkilö, johon tukeutua (Nuske ym., 2019, 11). Tämä näkyy tutkimuksessamme esimerkiksi ensimmäisessä lainauksessa, jossa vastaaja kuvaa sitä, miten oppilaat tarvitsevat aikuisen tukea silloin, kun isojen ryhmien tunneilla eteen tulee jokin yllättävä muutos. Toisessa lainauksessa vastaaja nostaa esiin koulunkäynninohjaajan merkityksen etäryhmän toiminnassa. Samankaltaisia kokemuksia koulunkäynninohjaajien merkityksestä nousee esiin myös aiemmassa tutkimuksessa. Eskelinen ja Lundbom (2016) ovat kuvanneet tutkimuksessaan koulunkäynninohjaajien kokemuksia heidän merkityksestään koulun arjessa. Tutkimuksen tuloksissa nousee esiin koulunkäynninohjaajien kokemuksia siitä, että ohjaajan läsnäolo nähdään merkityksellisenä, jopa välttämättömänä edellytyksenä, oppilaiden yksilölliselle huomioimiselle (Eskelinen & Lundbom, 2016, 53).

Toisena tärkeänä tekijänä aineistosta nousi esiin **kokemus oppilaiden yksilöllisyyden huomioon** tärkeydestä. Yksilöllisyyden huomioimiseen liittyviä mainintoja esiintyi aineistossa seuraavasti:

*“niihin sitte *tunneilla tapahtuviin muutoksiin* ennakoiminen ja millon oppilas tarttee sen tuen, niin se on edelleenki meillä tosi haastavaa” (H1)*

“mietitään hyvin tarkasti oppilaan sosiaaliset ja taidolliset kyvyt ennen kuin häntä ruvetaan ryhmäyttämään suurempaan ryhmään. Jos taidot ovat kehittyneet riittävästi, opettajan ei suunnittelussa tarvitse ottaa huomioon niin monenlaisia erityisiä haasteita.” (H5)

“Ennen isoon ryhmään integroitumista pitäisi suunnitella tarkasti ketkä opiskelevat isossa ryhmässä ja minkä ryhmän mukana. Myös vastaanottavan ryhmän koko pitäisi miettiä.” (H6)

Vastauksista käy ilmi, että oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen nähdään tärkeänä tekijänä erityisesti isoissa luokissa opiskelemisen kannalta. Vastaajat H5 ja H6 nostavat esiin oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen merkityksen suunnitelmassa oppilaiden opiskelemista isoissa ryhmissä. H5-vastaajan mukaan oppilaiden sosiaaliset ja taidolliset kyvyt tulee pohtia tarkasti ennen, kuin he aloittavat opiskelun isoissa luokissa. Oppilaiden kykyjen tunteminen vaikuttaa

siihen, minkälaisia haasteita opettajan tulee ottaa huomioon opetusta suunnitellessa. Myös H6 painottaa vastauksessaan sitä, että ennen isoihin ryhmiin siirtymistä tulee suunnitella sekä se, ketkä oppilaat siellä tulevat opiskelemaan, että se, minkälainen on ryhmä, johon he siirtyvät. Avramidiksen ja Norwichin (2002) artikkelissa kuvataan opettajien suhtautumista integraatioon ja inklusioon. Artikkelissa nostetaan esiin, että useiden tutkimusten mukaan huolellisesti suunniteltu inklusion toteutus poistaa opettajien huolenaiheita liittyen inklusiiviseen toimintamalliin (Avramidis & Norwich, 2002, 142). Tämä tukee vastaajien H5 ja H6 kuvausta siitä, että etäryhmän oppilaiden integroiminen isoihin luokkiin vaatii suunnittelua. Integroinnin huolellisella suunnittelulla voidaan pyrkiä myös vastaamaan ensimmäisessä lainauksessa ilmaistuun kokemukseen siitä, että oppilaiden yksilöllisen tuen tarpeen huomioimiseen isojen ryhmien tunneilla liittyy vielä haasteita.

5.2.3 Ennalta-arvaamattomat kokemukset ryhmän toimintaan liittyen

Toiseksi yläluokaksi opetushenkilökunnan kokemuksista muodostui ennalta-arvaamattomat kokemukset ryhmän toimintaan liittyen, ja se pitää sisällään kolme alaluokkaa. Ennalta-arvaamattomiin kokemuksiin liittyy vastaajien nostamia ajatuksia siitä, minkälaiset asiat etäryhmän toiminnassa ovat olleet odottamattomia. Vastauksissa nousee esiin kokemuksia siitä, miten toiminnassa eteen on tullut joitakin asioita, joihin ei ehkä pystynyt etukäteen täysin varautumaan.

Yhdeksi ennalta-arvaamattomien kokemusten alaluokaksi muodostui **suunnittelutyön lisääntyminen**, johon kuuluu opettajien mainintoja siitä, miten etäryhmän opiskeleminen yleisopetuksen koulussa kasvattaa suunnittelutyötä. Suunnittelutyön lisääntyminen näyttäytyi vastauksissa kahdella tavalla. Yleisesti ottaen opettajien suunnittelutyötä lisää se, että etäryhmän oppilaiden siirtyminen isojen luokkien opetukseen vaatii oppituntien suunnittelemista sellaiseksi, että opetus vastaa isojen luokkien oppilaiden lisäksi myös heidän tarpeisiinsa. Tätä oppituntien suunnittelua opettajat kuvaavat seuraavasti:

“et nyt siellä ryhmässä onki mukana kaksikymmentä tai kaksikymmentäviis muuta. Että miten sitte näille oppilaille löytyy se aika ja näille oppilaille se, että hekin oppii, niin se on täytyä huomioia siinä suunnitelmissa” (H1)

“Oppitunneille täytyy suunnitella paljon "varaohjelmaa" siltä varalta, että jokin opetettava kokonaisuus ei sovi erityisryhmän oppilaille. Esimerkiksi pari- ja ryhmätöihin osallistuminen on ollut aika ajoin hankalaa erityisryhmän oppilaille, ja tällöin heillä on oltava käytössään itsenäiseen työskentelyyn sopivia välineitä ja tehtäviä.” (H4)

“oppituntien suunnittelussa täytyy ottaa huomioon enemmän asioita (ryhmittely, välineiden riittävyys), oppilaiden ohjaaminen, opetusmateriaalit jne.” (H5)

“Oppitunnit on mietittävä paljon tarkemmin. Esim. ryhmiin jako ja ihan istumajärjestyskin on suunniteltava huolellisesti.” (H6)

Toisaalta suunnittelutyön lisääntymiseen vaikuttaa yleisopetuksen koulun toimintakulttuuriin siirtyminen ja toiminnan suunnitteleminen yleisopetuksen koulun käytäntöjen mukaisesti. Tämä vaatii suunnittelussa esimerkiksi jaksojärjestelmän sekä aineenopettajien lukujärjestysten huomioimisen. Yleisopetuksen koulun käytäntöjen huomioimista suunnittelussa kuvattiin vastauksissa seuraavilla tavoilla:

*“täällä ku täytyy huomioida tietenki koko aineenopettajien lukujärjestykset ja koko ison koulun toimintamalli. Niin siihen taas sen tuen saaminen sitte myöski siltä *erityiskoulun* johtajistolta on äärimmäisen tärkeää, että se ei jää pelkästään sen erityisluokanopettajan varraan” (H1)*

“esimerkiks tämä jaksojärjestelmä, joka selkeästi nyt sitte suunnittelua lissää kauhiasti” (H3)

“Lisäksi kaikki oppilaat eivät ole integroituneet isompiin ryhmiin ollenkaan, mikä on lisännyt pienryhmäopettajien työtä. Muutenkin pienryhmäopettaja on ollut todella ylityöllistetty, koska hän joutuu kasaamaan joka jaksoon lukujärjestyspaletin ja miettimään opetuksen järjestämisen, kun oppilaita voi olla kolmessa paikassa samaan aikaan.” (H6)

Vastauksista tulee siis esiin se, että erityiskoulun etäryhmän opiskeleminen yleisopetuksen koulussa vaikuttaa opettajien suunnittelutyöhön ja lisää sitä. Myös useissa tutkimuksissa on tullut esiin, että opettajat kokevat erityisoppilaiden opettamisen yleisopetuksen luokissa lisäävän opettajien työtä. Saloviidan ja Schaffuksen (2016) tutkimuksessa vertailtiin suomalaisten ja saksalaisten opettajien suhtautumista inklusiiviseen opetukseen. Tutkimuksessa tuli esiin, että 59 % tutkimukseen osallistuneista suomalaisopettajista ja 90 % tutkimukseen osallistuneista saksalaisopettajista kokivat, että erityisoppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen luokkiin lisää työn määrää (Saloviita & Schaffus, 2016, 464, 466). Myös Saloviidan (2020) artikkelissa esitellään samankaltaisia tuloksia. Saloviidan mukaan useissa tutkimuksissa on tullut esiin näkökulma siitä, että opettajat kokevat ylikuormittumista silloin, kun erityisoppilaat opiskelevat yleisopetuksen luokissa. Tämä johtuu siitä, että oppilaiden opiskelemisen yleisopetuksen luokissa nähdään aiheuttavan ylimääräistä työtä (Saloviita, 2020, 65).

Sekä Saloviidan (2020) että Saloviidan ja Schaffuksen (2016) tutkimuksissa on tutkittu opettajien suhtautumista inklusiiviseen opetukseen, ja molemmissa tutkimuksissa nousee esiin näkökulma siitä, että erityisoppilaiden opiskelemisen yleisopetuksen luokissa koetaan kasvattavan työmäärää. Aiemman tutkimuksen kanssa samankaltaisia tuloksia saadaan siis myös tässä tutkimuksessa, jossa opettajat nostavat esiin suunnittelutyön lisääntymisen. Toisaalta tässä tutkimuksessa pelkästään etäryhmän oppilaiden sijoittuminen yleisopetuksen luokkiin ei ole ainoa syy suunnittelutyön kasvamiselle, vaan siihen vaikuttaa lisäksi myös erityiskoulun oppilaiden

siirtyminen yleisopetuksen koulun toimintakulttuuriin. Saloviidan ja Schaffuksen sekä Salovii-
dan tutkimuksissa ei nouse esiin uudenlaisen toimintakulttuurin vaikutus suunnittelutyö-
hön. Tällaista tutkimuksemme kohteena olevaa toimintamallia tarkastellessa on kuitenkin mer-
kittävää huomioda, että myös suunnittelutyön lisääntymiseen vaikuttaa moninaisemmat teki-
jät, kuin ainoastaan erityisen tuen oppilaiden opiskeleminen yleisopetuksen luokissa.

Toinen ennalta-arvaamattomien kokemusten sisältämä alaluokka on **yllättävien muutosten haasteellisuus**, jonka yksi vastaajista nosti esiin kuvaten sitä seuraavasti:

*“sekin et esimerkiksi valinnaisaineet, niin sen toteuttaminen, että me siirryttäisiinki takasi sinne
erityiskoulun tiloihin ja siellä se toteutettaisiin niin ei ole onnistunut. Että sit kun tulee näitä
haasteita ja ei suunnitellusti joku asia toteudu, niin siinä niitten vaihtoehtosten väylien löytämi-
nen on aika haastavaa, kun on näin pienestä yksittäisestä ryhmästä kyse. Että sille löye-
tään sitte se miten siinä ryhmässä voijaan niinkö sitte toteuttaa” (H1)*

Lainauksessa vastaaja kuvaa sitä, miten esimerkiksi valinnaisaineiden toteuttaminen on osoit-
tautunut haastavaksi etäryhmän opiskellessa yleisopetuksen koulussa. Valinnaisaineiden toteut-
tamisen haasteellisuus linkittyy vastauksessa siihen, että ylipäänsä silloin, jos asiat eivät to-
teudu suunnitellusti, voi ratkaisuiden löytäminen olla haastavaa. Tämä johtuu siitä, että kysei-
nen etäryhmä yleisopetuksen koulussa on pieni yksittäinen ryhmä. Näkökulma yllättävien muu-
tosten haasteellisuudesta linkittyykin osaltaan sekä aiemmin mainittuun suunnittelutyön lisään-
tymiseen, että myös **kahden toimintakulttuurin ja hallinnon yhdistäminen**-alaluok-
kaan. Kahden toimintakulttuurin ja hallinnon yhdistäminen ennalta-arvaamattomana kokemuk-
sena nousi esiin aineistossa viiden haastateltavan vastauksissa, jota kuvattiin seuraavasti:

*“tää erityiskoulun ja sit tämmösen yleisopetuksen koulun toimintakulttuurin yhdistäminen mikä
tässä nyt tapahtuu, nii siinä on tullu semmosia asioita, joita me ei olla arvattu. Että ne on aika
isoja juttuja, esimerkiks tämä jaksojärjestelmä” (H3)*

*“Wilmaan olisi tärkeää saada erityiskoulun oppilaat näkyviin ryhmänä, jotta heille saadaan läk-
symerkinnät ja esimerkiksi kokeiden alueet ja pitopäivät näkyviin.” (H4)*

*“Hallinto on ”kankea”. -- Kahden koulun hallinnon yhdistäminen on ollut työlästä. Esim. oppi-
laiden saaminen *yleisopetuksen koulun* järjestelmiin (Wilma, Qridi) jne.” (H6)*

*“*etäryhmän* oppilaat eivät ole esim. Wilmassa samassa ryhmässä kuin muu luokka, kaikki vies-
tit, kokeet ym. merkinnät pitää laittaa heille erikseen. Lukukausien alussa kestää, että pääsemme
edes tekemään merkintöjä heille. Viestejä tulee kahdesta koulusta, mutta toki siellä suurin osa on
sellaisia, jotka eivät meitä koske. ”Turhia” viestejä tulee todella paljon.” (H6)*

Lainauksissa kuvataan kahden toimintakulttuurin ja hallinnon yhdistämiseen liittyviä haasteita,
jotka ovat ilmenneet toiminnan aikana. Sampplan ja Räihän (2016) artikkelissa tarkastellaan
kahden suomalaisen alakoulun yhdistymistä. Artikkelin mukaan jokaisella koululla on ainut-

laatuiset kulttuurit ja toimintatavat huolimatta siitä, että suomalaiset koulut ovatkin jossain määrin samankaltaisia. Näin ollen kahden koulun yhdistymisen prosessissa tulee ottaa huomioon eri koulujen omat erityispiirteet (Samppala & Rähä, 2016, 39). Tässä tutkimuksessa kahden toimintakulttuurin yhdistämisen haasteiksi nähdään esimerkiksi jaksojärjestelmä sekä se, että etäryhmän Wilma-merkintöjen tekeminen poikkeaa aineenopettajien osalta muun luokan merkintöjen tekemisestä. Esimerkiksi etäryhmän oppilaiden saaminen yleisopetuksen koulun järjestelmiin on vienyt aikaa, ja kahden koulun hallinnon yhdistämistä kuvaillaan työlääksi.

Yksi vastaaja nostaa kahden toimintakulttuurin ja hallinnon yhdistämisen haasteiden näkökulmasta esiin pohdinnan siitä, että erityiskoulun etäryhmä siirtyisikin kokonaan yleisopetuksen kouluun:

*“tätä on pohdittu siis että *erityiskoulun etäryhmä* siirtys *yleisopetuksen koulun* alaisuuteen niin se tavallaan tois semmosta väljyyttä vähän siihen olemiseen. Elikkä pystys jonkin verran enemmän käyttämään rehtoria suunnitteluapuna ja ehkä myöski tämmösissä oppilaskriisitilanteissa ja sitte jotenki enemmän olta ikkään kuin yhdessä siellä.” (H3)*

Jos tämänhetkinen erityiskoulun etäryhmä olisi osa yleisopetuksen koulua, pystyttäisiin vastaajan mukaan enemmän käyttämään rehtoria esimerkiksi suunnitteluapuna, koska rehtori olisi samassa koulussa kuin oppilaat. Lisäksi voisi ajatella, että tällainen ratkaisu voisi auttaa myös aiemmin mainittuihin yllättävien muutosten haasteellisuuteen. Jos oppilaat olisivat osa yleisopetuksen koulua ja oma rehtori olisi helpommin saatavilla, olisi mahdollisesti sujuvampaa keksiä ratkaisuja tilanteisiin, joissa asiat eivät toteudu suunnitellusti, kuten esimerkiksi valinnaisaineiden toteuttamisessa ilmenneisiin haasteisiin.

5.2.4 Onnistumisen kokemukset ryhmän toimintaan liittyen

Yksi opetushenkilökunnan kokemuksista muodostuva yläluokka oli aineiston analyysissa muodostettu onnistumisen kokemukset ryhmän toimintaan liittyen. Onnistumisen kokemukset sisältävät vastaajien viittauksia siitä, mitkä asiat etäryhmän toiminnassa on koettu onnistuneen hyvin. Yläluokka sisältää kolme alaluokkaa, joista yksi on **ryhmytyminen**.

Onnistumisen kokemuksiin sisällytettynä ryhmytymisellä tarkoitetaan useissa vastauksissa esiintyviä mainintoja siitä, että etäryhmän oppilaiden ryhmytyminen uuteen kouluun ja isoihin luokkiin on sujunut hyvin. Kaikkien vastaajien vastauksissa tuli esiin näkemyksiä onnistuneesta ryhmytymisestä, ja sitä kuvattiin esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

“koen että hyvin ollaan näin lyhyellä ajalla ryhmäytytty” (H2)

“hyvinhän se on lähtenyt menemään, et kyllä siellä kaikki liittyy niinku jollaki tavalla siihen ryhmään” (H3)

“Erityiskoulun oppilaat ovat sulautuneet isoihin ryhmiin melko kivuttomasti. He osallistuvat opetukseen opetettavissa aineissani kuten muutkin, ja osa on jopa osoittanut merkittävää aktiivisuutta oppitunneilla vuorovaikutuksessa ja tuntien sisältöihin osallistumisessa.” (H4)

“Joidenkin oppilaiden kohdalla ryhmäytyminen on sujunut hyvin” (H5)

“Oppilaat ovat päässeet osaksi luokkaa, kanssakäyminen on luontevaa. Myös kaverisuhteita on syntynyt” (H6)

Vastauksista käy ilmi, että kaikkien etäryhmän opetukseen osallistuvien henkilöiden mukaan oppilaiden ryhmäytyminen on ollut pääosin onnistunutta. Tarkastelimme ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksissa ja johtopäätöksissä niitä keinoja, joita opetushenkilökunta on käyttänyt ryhmän toimintaan yleisopetuksen koulussa. Ryhmäytymiseen liittyviä keinoja oli esimerkiksi vuorovaikutuksen tukeminen toiminnassa, jolla tarkoitettiin sitä, että etäryhmän ja isojen luokkien oppilaiden välille pyritään luomaan vuorovaikutusta. Toinen ryhmäytymiseen liittyvä keino oli muiden oppilaiden tiedottaminen erityisryhmän toiminnasta ja oppilaista, jolla tarkoitettiin sitä, että niille isojen luokkien oppilaille, joihin etäryhmän oppilaat tulivat opiskelemaan, kerrottiin asiasta ja oppilaista etukäteen. Näiden onnistumisen kokemusten perusteella voisikin siis ajatella, että opetushenkilökunnan käyttämät keinot ovat olleet onnistuneita ryhmäytymisen kannalta.

Naukkarisen (2005) tutkimuksessa tutkittiin yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessia. Tutkimuksen kohteena olevan koulun yhdistymisessä tuli esiin henkilökunnan mainintoja siitä, että prosessin alusta asti yleisopetuksen ja erityiskoulun oppilaat olivat tulleet hyvin toimeen keskenään. Toisaalta kanssakäymisen luontevuuteen vaikutti tutkimuksen mukaan myös se, että sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen opettajat olivat tutustuttaneet oppilaita toisiinsa (Naukkarinen, 2005, 60). Naukkarisen tutkimuksessa siis se, että oppilaita on aktiivisesti pyritty tutustuttamaan toisiinsa, on vaikuttanut onnistuneeseen kanssakäymiseen oppilaiden välillä. Samankaltaisia johtopäätöksiä voidaan tehdä myös tässä tutkimuksessa, koska etäryhmän siirtyessä yleisopetuksen kouluun, on opetushenkilökunta panostanut oppilaiden ryhmäytymiseen ja myös kokenut sen onnistuneeksi.

Yhden vastaajan haastattelussa nousee esiin myös ajan antamisen merkitys, joka tulee ilmi seuraavasta haastattelukohdasta:

- *“Miten se ryhmäytyminen on sun mielestä toiminu?”* (Tutkija)
- *“no tämä on ollu erinomainen konsti näin, että lähetään hitaasti liikkeelle, eli että ensin oli rauha tutustua tähän ympäristöön ja tähän missä nyt työskennellään”* (H1)

Vastaaja on siis kokenut, että ryhmäytymisen kannalta on ollut toimiva keino lähteä hitaasti liikkeelle ja antaa oppilaille rauha tutustua ympäristöön. Samppalan ja Räihän (2016) artikkeleissa kahden alakoulun yhdistymisestä nostetaan esiin, että koulujen yhdistymisen prosessissa nähdään usein opetuksen ja oppimisen käynnistäminen niin tärkeänä, että esimerkiksi aika ryhmäprosessien käsittelyyn voi jäädä vähäiseksi. Paine saada koulu toimimaan sujuvasti mahdollisimman nopeasti voi viedä aikaa siltä, että keskityttäisiin oppilaiden ryhmäytymiseen (Samppala & Räihä, 2016, 38). Samppalan ja Räihän artikkelin pohjalta siis ajan antaminen oppilaiden ryhmäytymiselle on merkittävä tekijä sen onnistumiseksi. Näin ollen voidaankin nähdä, että tässä tutkimuksemme kohteena olevassa erityiskoulun etäryhmässä opetushenkilökunnan panostaminen oppilaiden ryhmäytymiseen niin ajallisesti kuin sisällöllisesti on ollut merkittävä tekijä siinä, että oppilaat ovat tulleet luontevaksi osaksi isoja ryhmiä.

Toisaalta yksi vastaaja nosti esiin myös onnistuneen ryhmäytymisen lisäksi päinvastaisen näkökulman:

“toisilla on vielä isosti haasteita ryhmäytymisen suhteen.” (H5)

“osalla kommunikaatioon liittyvät haasteet rajoittavat vielä opiskelua.” (H5)

Näistä vastauksista käy ilmi, että pääosin hyvin onnistuneesta ryhmäytymisestä huolimatta joidenkin oppilaiden kohdalla ryhmäytymisessä on vielä haasteita. Vastaajan kuvauksen perusteella voidaan siis nähdä, että vaikka opetushenkilökunta on panostanut oppilaiden ryhmäytymiseen, voi kuitenkin esimerkiksi kommunikaatioon liittyvät haasteet vaikuttaa joidenkin oppilaiden kohdalla ryhmäytymisen haasteisiin.

Toinen onnistumisen kokemuksiin sisältyvä alaluokka on **yhteistyö ja kahden hallinnon yhdistäminen**, jolla tarkoitetaan vastaajien kokemuksia siitä, että yhteistyö erityiskoulun ja yleisopetuksen koulun sekä opettajien välillä on onnistunut hyvin tai toisaalta se koetaan tärkeänä. Tämä tuli esiin viiden haastateltavan vastauksissa seuraavasti:

“tiedonkulku on äärimmäisen tärkeää, eli se että tieto mitä täällä ryhmässä tapahtuu, että se siirtyy sitte sinne kouluun tai niinkö tämän koulun apulaisjohtajalle ja rehtorille. Ja sitte taas toisinpäin se mitä siellä päätetään, niin että se siirtyy sitte myöski tämän ryhmän tietoon” (H1)

“Olen oman esimieheni kanssa käynyt läpi kaiken tarvittavan erityisryhmän opetukseen liittyen. Olen ollut toisen koulun rehtorin kanssa tekemisissä ja tarvittaessa pystyn hänen kanssaan käymään opetukseen liittyviä asioita läpi, mutta ainakaan vielä ei sellaista tarvetta ole syntynyt. Kuinkin on hoitanut omalla tahollaan tehtävänsä kiitettävästi.” (H4)

“Palaverit on saatu pidettyä aina kun on ollut tarvetta tiedonvaihdolle. Erityisryhmän ohjaajia näen joka päivä oppitunneilla ja välitunneilla, mikäli asiaa ilmenee.” (H4)

“Olemme säännöllisesti pitäneet seurantapalavereja kahden koulun kesken, joissa on katsottu, miten on sujunut. Rehtorit ovat olleet näissä mukana. Tieto on mielestäni kulkenut hyvin.” (H6)

Vastauksista nähdään, että opetushenkilökunnan mukaan tiedonkulku on tärkeä tekijä tällaisen toiminnan onnistumiselle. Lisäksi sekä H4 että H6 tuovat esiin, että tiedonkulku on myös sujunut toimintamallissa hyvin kaikkien osapuolten kesken, eikä kahden hallinnon yhdistämistä nähdä tiedonkulun kannalta ongelmallisena. Yhteistyö kaikkien osapuolten välillä on siis näiden vastausten perusteella ollut onnistunutta. Myös aiemmissa tutkimuksissa painotetaan yhteistyön merkitystä inklusiivisessa koulutuksessa. Saloviidan (2020) mukaan useissa tutkimuksissa on todettu, että opettajien välinen yhteistyö ja keskinäinen tuki vaikuttavat opettajien myönteisempään suhtautumiseen inklusiivista opetusta kohtaan (Saloviita, 2020, 70).

Useissa tutkimuksissa nostetaan esiin, että koulun hallinnolta saatu tuki vaikuttaa opettajien suhtautumiseen inklusiivista opetusta kohtaan. Chinerin ja Cardonan (2013) tutkimuksessa tarkastellaan espanjalaisten opettajien käsityksiä siitä, miten taidot ja resurssit vaikuttavat inklusion toteuttamiseen. Tutkimuksen mukaan opettajat tarvitsevat tukea koulun hallinnolta inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen. Koulun hallinnolta saatu tuki vaikuttaa tutkimuksen mukaan opettajien myönteisempään suhtautumiseen inklusiivista opetusta kohtaan (Chiner & Cardona, 2013, 538–539). Samankaltaisia tuloksia on saatu myös Ahmmedin, Sharman ja Deppe-lerin (2014) tutkimuksessa, jossa tutkittiin opettajien asenteita ja kokemuksia koulun tarjoamasta tuesta liittyen inklusiiviseen kouluopetukseen Bangladeshissa. Ahmmedin ja kumppaneiden mukaan opettajat ottavat todennäköisemmin erityisopetuksen oppilaita yleisopetuksen luokkien opetukseen, jos he kokevat saavansa tukea siihen koulun johdolta. Lisäksi koulun johdolta saatu tuki vaikuttaa opettajien myönteisempään suhtautumiseen sitä kohtaan, että erityisopetuksen oppilaat opiskelevat yleisopetuksen luokassa (Ahmmed ym., 2014, 327).

Näiden tutkimusten mukaan siis sujuva yhteistyö opetushenkilöstön välillä sekä koulun johdolta saatu tuki vaikuttavat opettajien myönteisempään suhtautumiseen inklusiivista koulutusta kohtaan. Näin ollen on huomionarvoista, että myös tässä tutkimuksessa nousee esiin opettajien kokemuksia onnistuneesta yhteistyöstä ja koulun johdolta saadusta tuesta. Aiempien tutkimusten valossa voidaankin pitää merkittävänä tekijänä sitä, että etäryhmän opetushenkilökunta on kokenut yhteistyön kaikkien osapuolten välillä onnistuneena.

Onnistumisen kokemuksiin kuuluu myös alaluokka **ryhmän perustaminen positiivinen asia**, johon sisältyy ylipäänsä kaikki ne vastaajien positiiviset kokemukset siitä, että tällainen etäryhmä on perustettu. Näitä positiivisia näkemyksiä ryhmän perustamisesta nousi aineistossa esiin seuraavilla tavoilla:

“musta on ihanaa, ku on pystytty tarjoamaan tällöinen mahdollisuus” (H2)

“oon itte jotenkin kokenu, että oppilaat ollu tyytyväisiä. Itsetunnon kannalta kans on todella hyvä ja sitten niitten sosiaalisten taitojen kehittyminen et joutuu olemaan sitten aikakin monissa eri tilanteissa.” (H2)

“tämähän on ollu huippu. Tää on onnistunu paremmin ko mä ikinä olisin voinu kuvitella” (H3)

*“hirveen mielenkiintonen on tämä juttu ollu. Että näinkin haastavat *oppilaat* -- niin et he näin hyvin pärjää kuitenkin tuossa systeemissä niin sehän on aivan huippu hieno juttu ollu.” (H3)*

“Sinänsä pienen ryhmän (3–4 oppilasta) opettaminen on ollut mukavaa vaihtelua” (H6)

Vastauksissa tulee ilmi, että opetushenkilökunta kokee etäryhmän perustamisen ja toiminnan positiivisena asiana sekä oppilaiden kannalta (H2 & H3), että myös omasta näkökulmastaan (H6). Sekä nämä vastaukset että ylipäänsä tällaiseen toimintamalliin mukaan lähteminen viittaa siihen, että kyseisellä opetushenkilökunnalla on lähtökohtaisesti jo positiivinen asenne inkluusiivista opetusta kohtaan. Saloviidan ja Schaffuksen (2016) tutkimuksessa vertailtaessa suomalaisten ja saksalaisten opettajien suhtautumista inkluusioon, nousi esiin, että suomalaisten opettajien asenne inkluusiota kohtaan on positiivisempi kuin saksalaisilla opettajilla. Lisäksi tutkimuksen mukaan suomalaisten opettajien keskuudessa opettajan iällä tai sukupuolella ei ollut merkittävää vaikutusta siihen, miten inkluusiiviseen opetukseen suhtauduttiin (Saloviita & Schaffus, 2016, 467). Tutkimuksemme erityiskoulun etäryhmän opiskelusta yleisopetuksen koulussa tukee opetushenkilökunnan positiivista suhtautumista inkluusiota kohtaan.

5.2.5 Kokemukset kehittämistarpeista ryhmän toimintaan liittyen

Neljäs analyysivaiheessa muodostettu yläluokka oli kokemukset kehittämistarpeista ryhmän toimintaan liittyen, johon kuuluu näin ollen kaikki ne opetushenkilökunnan näkemykset siitä, mitä asioita etäryhmän toiminnassa voitaisiin vielä kehittää ja mihin kannattaisi jatkossa kiinnittää huomiota yhä enemmän. Kokemukset kehittämistarpeista sisälsi viisi alaluokkaa, joista ensimmäinen on **tutustuminen tulevaan ympäristöön aikaisempaa enemmän**. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten esittelyssä nousi esiin yhdeksi opetushenkilökunnan etäryhmän toiminnassa käyttämäksi keinoksi *uuteen opetusympäristöön ja toimintamalleihin tu-*

tutustuminen. Tämä kyseinen keino koettiin opetushenkilökunnan mukaan tärkeänä tekijänä erityiskoulun oppilaiden siirtymisessä yleisopetuksen kouluun. Tarkasteltaessa opetushenkilökunnan kokemuksia kehittämistarpeista, nousi kuitenkin esiin, että kyseistä toimintaa olisi voitu toteuttaa siirtymävaiheessa vieläkin enemmän. Lisäksi aineistossa oli ehdotuksia siitä, minkälaisia toimintatapoja siirtymävaiheessa voitaisiin jatkossa esimerkiksi käyttää. Näitä mainintoja löytyi neljän vastaajan haastatteluista:

“nyt ku me ollaan täällä, niin meillä on ajatuksena niin, että tänä kevväänä ne tulevat oppilaat pääsis käymään täällä useamman kerran. Ja että aineenopettajat pääsis kertomaan itseltään ja tunneista ja sitte nämä oppilaat sais myös olla niillä joillaki tunneilla jo valmiiksi” (H1)

*“ja sitte toki niinku taas näihin aineenopettajien tunneillekin -- nii seki vois, että jos pystyttais etukäteen tietää et mihin luokkaan he tavallaan sijoittuvat, nii heijänki kans tehä jo sitä yhteistyötä niinku tämän *yleisopetuksen koulun* oppilaitten ja niitten ryhmien kans esimerkiksi” (H2)*

“Enemmän jos ehtisi oppilaiden kanssa olemaan livenä tekemisissä ennen opetuksen alkua, niin tulisivat heidän sosiaaliset taitonsa tutummaksi.” (H4)

Vastaajien mukaan siirtymävaiheessa tehtävä yhteistyö yleisopetuksen kanssa voisi olla yhä tiiviimpää. Vastaajat kokevat, että tutustumista aineenopettajien ja etäryhmän oppilaiden välillä tulisi olla enemmän, jotta aineenopettajat tulisivat etäryhmän oppilaille tutuiksi jo ennen opetuksen alkua. Toisaalta myös H4 tuo vastauksessaan esille päinvastaisen näkökulman: myös opettajan kannalta olisi hyödyllistä, että tutustumista oppilaiden kanssa olisi enemmän jo ennen opetuksen alkua.

Lisäksi aineistosta nousi esiin opettajien kokemuksia siitä, että etäryhmän oppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden väliseen kanssakäymiseen voisi panostaa entistä enemmän. Vastaajien mukaan oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tukemista tulisi tehdä joko ennen etäryhmän oppilaiden osallistumista isojen luokkien tunneille, tai vasta sitten, kun oppilaat ovat jo jonkin aikaa opiskelleet yhdessä. Vuorovaikutuksen luomiseen voidaan käyttää esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentelyä tai vapaamuotoisempaa yhdessäoloa, kuten toimintatuntia. Joka tapauksessa vastaajat kokevat tärkeäksi sen, että oppilaat esittäytyvät toisilleen:

“Erityiskoulun oppilaat ja tavallisen ryhmän oppilaat kannattaa heti alusta asti työskentelemään esimerkiksi pari- ja ryhmätöissä, joissa sosiaalista vuorovaikutusta tulee vertaisten välillä. Vähemmän sosiaalisille oppilaille olisi tärkeää päästä tutustumaan ison ryhmän muihin oppilaisiin etukäteen jonkinlaisen luokan ja sen oppilaiden esittelyn kautta ennen kuin he varsinaisesti osallistuvat oppitunneille.” (H4)

”Pienryhmän oppilaille ja vastaanottavalle luokalle voisi järjestää jonkinlaisen yhteisen ”toimintatunnin”, jossa olisi vapaamuotoisempaa yhdessäoloa esim. pelejä. Oppilaat voisivat myös kertoa itsestään / esitellä itsensä puolin ja toisin. Tämä kannattaisi toteuttaa vasta, kun on jonkun aikaa opiskeltu yhdessä, jolloin jännitys ei ole enää niin suurta.” (H6)

Toinen alaluokka oli **resurssien lisääminen suunnitteluun**, ja kyseiseen alaluokkaan liittyviä viittauksia esiintyi aineistossa runsaasti. Vastausten suuren määrän vuoksi käsittelemme niitä kahdessa osassa. Ensimmäisessä osassa käsiteltävät vastaukset ovat niitä vastaajien viittauksia siihen, että suunnittelulle ja yhteistyölle pitäisi olla enemmän aikaa:

*”no kyllä se *suunnittelu* riittävää varmasti on, mutta se on tapahtunu omalla ajalla” (H1)*

”tietenki sen ajan löytäminen ja sen, että miten löytyy niinkö se yhteinen aika, että riittävän ajoissa suunnitella ja sitte lyhyä ne päivät lukkoon millon näin toimitaan, koska kaikkien kalenterit vaan täyttyy niin nopsaan” (H1)

”sillälailla ois tarkeeta, että olis niinku niitä tunteja sen verran paljon, että pystytäs niinku opettaja ja minä työparina miettimään ja tekemään yhdessä näitä juttuja” (H2)

”kauheen tarkeeta olis ainaki niinku sekin, että päästäs työskentelemään näitten aineenopettajien kans. Että minäki ohjaajana sitte pystysin antamaan täyden panoksen sitten sillälailla. Totakaihan ensisijaisesti on niitten oppilaitten kans siellä mutta sitten taas, että pystysin myös tarjotaan apua näille aineenopettajille. Ja sillälailla että pääsis niinku sisälle siihen vielä enemmän mitä nyt -- et tulis enemmän semmosta vuorovaikutusta myös ja yhteistyötä näitten aineenopettajien kans” (H2)

*”ensinnäki niinko jotenki sille *suunnittelulle* pitäis olla kovasti aikaa” (H3)*

”suunnittelu vie hirveesti aikaa ja siinä täytys olla semmosta yhteistä pohtimisen mahdollisuutta” (H3)

”Suunnittelu on ollut riittävää. Ei olisi aikakaan riittänyt enempään suunnitteluun.” (H4)

*”Tähän *suunnitteluun* pitäisi varata resurssia, että opettajalla on mahdollisuus suunnitella tunnit kunnolla” (H6)*

Näistä vastauksista käy ilmi, että erityisesti yhteistyölle ja yhdessä suunnittelemiselle tarvittaisiin enemmän aikaa. Sekä H1, H3 että H6 kuvaavat sitä, että suunnittelulle tulisi varata resursseja ja lisäksi myös aikaa suunnitella toimintaa yhdessä opetushenkilökunnan kesken, koska suunnittelua on nyt tapahtunut myös opettajien omalla ajalla. Toisaalta H4 toteaa, että etäryhmän toiminnan suunnitteluun ei olisi ollut käytettävissä enempää aikaa. Nämä opetushenkilökunnan esiin nostamat näkökulmat resurssien lisäämisestä suunnitteluun ja yhteistyöhön tulevat esiin myös useissa aiemmissa tutkimuksissa, sillä useiden tutkimusten mukaan yleinen haaste inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa on se, että opettajilla ei ole tarpeeksi resursseja esimerkiksi suunnitella opetusta yhdessä. Esimerkiksi Lakkalan ja kumppaneiden (2016), Saloviidan (2020) sekä Avramidiksen ja kumppaneiden (2010) tutkimuksissa on tutkittu perusopetuksen opettajien suhtautumista ja kokemuksia inklusiivisesta opetuksesta. Näiden tutkimusten mukaan inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen vaikuttaa usein resurssien puute. Opettajien suhtautuminen inklusiivista opetusta kohtaan on pääosin myönteistä, mutta siitä huolimatta kouluihin kaivataan lisää resursseja, tukea ja aikaa inklusiivisen opetuksen toteuttamiseksi

(Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016, 50; Avramidis, Bayliss & Burde, 2010, 206; Saloviita, 2020, 65).

Neljännessä lainauksessa H2 puolestaan kuvaa sitä, että yhteistyö aineenopettajien kanssa mahdollistaisi *“täyden panoksen antamisen ohjaajana”*. Yhteistyötä tekemällä siis koulunkäynnin-ohjaajan tuki opetuksessa pystyttäisiin hyödyntämään entistäkin tehokkaammin. Lakkalan ja muiden (2016) tutkimuksessa nostettiin myös esiin opettajien kokemuksia siitä, että inklusiivista opetusta järjestettäessä ei ole ollut tarpeeksi aikaa opetuksen suunnittelemiselle yhteistyössä muiden opettajien kanssa (Lakkala ym., 2016, 51). Saloviidan (2020) tutkimuksessa taas on osoitettu, että usein luokissa, joissa on pelkästään erityisoppilaita, on tarjolla paremmin tukea kuin yleisopetuksen isoissa luokissa. Tutkimuksen mukaan ratkaisuna myönteisemmälle suhtautumiselle inklusiivista opetusta kohtaan voisikin olla se, että yleisopetuksen luokissa tarjottaisiin enemmän tukea (Saloviita, 2020, 71). Näin ollen myös aiempien tutkimusten valossa voitaisiinkin nähdä, että opetushenkilökunnan yhteiseen suunnitteluun panostaminen olisi tärkeää inklusiivisen opetuksen kehittämisessä.

Resurssien lisääminen suunnitteluun-alaluokan näkökulmasta haastateltavien vastauksista nousi esiin myös konkreettisia keinoja ja ehdotuksia siitä, miten yhteistä aikaa suunnittelulle voitaisiin esimerkiksi järjestää:

“että oisko se, että on joku yhteinen kalenteri mihin kirjataan tai yhteinen semmonen ihan tiedosto mihin laitetaan niinkö ylös, viikottainen soittoaika, mikä se tapa on. -- Siihen pitäis semmonen käytäntö löytää mikä sitte tavallaan tukis sekä sitä ryhmää, joka siellä etänä työskentelee, mutta myös sitä joka sitä johtaa. Että se tiedonkulku siinä, ei se nyt reaaliaikaista tarvitse olla, mutta niinkö kuitenkin viikottaista” (H1)

“mut sitä kaipais et olis semmonen niinku vaikka yks semmonen iltapäivä. Tai että tokihan se aina ko määrällinen aika on näillä aineenopettajilla ja erityisopettajalla on se tuntimäärä nii sitte et miten ne saa sovittua” (H2)

“ja tottakaihan sitä näin ohjaajanakin toivoo, että löytyis sitä aikaa sitte kans esimieheltä. Että tulis sitte kattoon ja kuulemaan tai että kuulus siihen niinku hänen aikatauluun. Että varattais sieltä kans aika, että ainahan sitä voi jotaki niinku semmosta tarvetta olla, niin se on hyvä et sinne voi ainakin jos ei oo niin akuuttia nii kerätä ja keskustella ja että ois semmonen varattu aika” (H2)

*“ehkä siinä *tiedonkulussa* täytyy olla joka tapauksessa säännölliset semmoset keskustelutilaisuudet tai tñ tyypiset. Että nyt on ollu vähän harvakseltaan näitä yhteispalavereita, että siinä varmasti pitäis olla erillisesti tñ *yleisopetuksen koulun* opettajien, ohjaajien ja apulaisjohtajan ja rehtorin välisiä suunnittelupalavereita niinku tiheämmin”* (H3)

Konkreettisia keinoja ja ehdotuksia suunnittelun ja yhteistyön lisäämiseksi ja sujuvoittamiseksi voisivat vastaajien mukaan olla esimerkiksi yhteinen kalenteri tai tiedosto, viikoittainen soittoaika, säännöllinen, ennalta-sovittu aika kokoontumiselle tai säännöllinen keskustelutilaisuus. Lisäksi ehdotetaan, että yhteispalavereita opetushenkilökunnan ja johdon kesken voisi järjestää useammin. Myös Lakkalan ja tutkimusryhmän (2016) tutkimuksessa opettajat kokivat, että inklusiivista opetusta toteutettaessa tarvitaan vakiintuneita viestintävälineitä. Inklusiiviset kouluympäristöt edellyttävät opetushenkilöstöltä uusia tapoja yhteistyöhön, aikaa neuvotella ratkaisuista ja seurata toteutusta (Lakkala ym., 2016, 51). Pynnisen, Värysen ja Norvapalon (2015) julkaisussa kuvataan A School For All-hanketta, jonka tarkoituksena oli tutkia ja kehittää inklusiivisia käytäntöjä kouluissa. Hankkeen tulosten mukaan inklusiivista opetusta toteutettaessa on tärkeää, että opettajilla on mahdollisuus keskustella arjen käytäntöihin liittyvistä asioista. Hankkeeseen osallistuneet opettajat pitivät merkityksellisenä, että olisi mahdollista käydä myös sellaisia syvällisempiä pedagogiikkaan liittyviä keskusteluja, joihin ei välttämättä löydy aikaa tai tilaisuutta kouluarjen keskellä (Pynninen ym., 2015, 13). Näiden tutkimusten valossa tutkimuksemme aineistosta nousseet opetushenkilökunnan ehdotukset säännöllisestä yhteistyöstä ovat merkittäviä tekijöitä toiminnan kehittämisen näkökulmasta.

Toinen alaluokka kehittämistarpeisiin liittyen oli **suunnittelun huomiointi opettajien ys-ajassa** (opettajien yhteissuunnittelu-aika), joka linkittyy edelliseen alaluokkaan. Kyseiseen alaluokkaan kuuluu aineistossa esiintyneet maininnat siitä, että etäryhmän toiminnan suunnittelu tulisi huomioida opettajien ys-ajassa, sillä tällä hetkellä suunnittelutyötä on tehty myös työajan ulkopuolella. Näitä mainintoja liittyen yhteissuunnittelu-aikaan esiintyi kahden opettajan vastauksissa:

“jälkiviisaana on helppo sanoa, että ku opettajalla on kuitenkin ys-aikaa se kolme tuntia viikossa niin varmasti näin uuden toimintamallin luomisessa olisi ollut hyvä syksyltä kaikki muut yhteissuunnittelut niinkö jättää pois. Että just nämä yksikköpalaverit ja tiimit ja tämmöset, että niistä olisi kannattanut sitä aikaa niinkö vapauttaa. Eli tämä porukka, joka tähän lähti mukkaan niin se ois ollut hyvä, että heille olis se vapaus niinkö sitte niistä ja niistä olis vapautettu sitä aikaa, eikä ois näin paljon tullu sitte tätä oman ajan työskentelyä” (H1)

“Myös se pitäisi huomioida, että olemme osallistuneet kahden koulun vanhempainiltoihin. Näitä ja seurantakokouksia ei ole huomioitu YS-ajassa lainkaan. Eli meille ei hyvitetä oman koulun töistä näitä toisen koulun ys-aikaa.” (H6)

H6 toteaa, että esimerkiksi etäryhmän opettamisen myötä syntyneet ylimääräiset vanhempainillat ja seurantakokoukset ovat jääneet huomioimatta ys-ajassa. Ys-aikaan viitataan myös vastaajan H1 vastauksissa. Hän korostaa sitä, että opettajien käytössä olevaa ys-aikaa kannat-

taisi käyttää etäryhmän toiminnan suunnitteluun niin paljon kuin mahdollista, jotta suunnittelutyötä ei jäisi tehtäväksi työajan ulkopuolelle. Avramidiksen ja Norwichin (2002) mukaan onnistuneen inklusiivisen opetuksen toteutuminen edellyttää sitä, että käytössä olevien resurssien kohdentaminen mietitään huolellisesti (Avramidis & Norwich, 2002, 142). Voisikin ajatella, että tutkimuksemme kohteena olevassa etäryhmässä yksi käytettävissä oleva resurssi on opettajien ys-aika, ja näin ollen sitä tulisi resurssina hyödyntää mahdollisimman paljon etäryhmän toiminnan suunnitteluun.

Naukkarisen (2005) tutkimuksessa esitetään tukitoimia, joiden avulla yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistämisen prosessia pyritään sujuvoittamaan. Yksi kouluyhteisön tukena oleva keino on tutkimuksen mukaan se, että olemassa olevia resursseja pyritään käyttämään uudella, toimintaa palvelevalla tavalla, kuten vapauttamalla aikaa suunnitteluun (Naukkarinen, 2005, 54). H1 kuvaa uuden toimintamallin luomista aineistossamme lähes identtisesti:

“kun uutta tämmöstä toimintamallia luodaan, niin siinä on varmasti hyvä ratkaisu se, että kaikesta mistä suinkaan voidaan niin sitte etsittäis sitä aikaa” (H1)

Aineistosta nousseet opettajien kokemukset siitä, että ys-aikaa tulisi käyttää yhä enemmän etäryhmän toiminnan suunnitteluun, saavat vahvistusta aiemmista tutkimuksista. Uuden toimintamallin luomisessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että käytössä olevat resurssit kohdennetaan toiminnan kannalta tarkoituksenmukaisesti. Tässä tapauksessa tällaisella resurssien uudella tavalla kohdentamisella voidaankin tarkoittaa juuri opettajien ys-ajan hyödyntämistä, jotta opettajien ei tarvitse tehdä suunnittelutyötä työajan ulkopuolella.

Yksi aineistosta löytyvä kehittämiskohde etäryhmän toimintaan liittyen oli kahden vastaajan esiin nostama **palkkauksen ja korvausten selkeyttäminen**. Vastaajat kuvasivat tätä seuraavasti:

“Palkkauksen suhteen oli haasteita ja siinä oli ilmeisesti tiedollisia/tiedonkulullisia epäselvyyksiä.” (H5)

“palkkauksen suhteen suunnittelu ei ollut riittävä, eli palkkaus täytyy olla selkeästi sovittu edeltä käsin.” (H5)

“Palkkausasiat pitää miettiä huolella etukäteen: mitä maksetaan ja mistä. Nyt näistä oli epäselvyyttä ja jouduimme käymään neuvotteluja pitkälle syksyyn.” (H6)

Vastauksista käy ilmi, että etäryhmän opettamista koskevan palkkauksen suunnittelu on ollut alkuvaiheessa riittämätöntä. Vastaajien mukaan palkkausasioista on ollut epäselvyyttä, ja niistä on neuvoteltu pitkään jo toiminnan ollessa käynnissä. Myös Naukkarisen (2005) tutkimuk-

sessä yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessissa oli ollut aluksi epäselvyyksiä opettajien palkkauksen suhteen, koska opettajilla ei ollut tietoa siitä, mistä heidän on mahdollista saada lisäpalkkaa (Naukkarinen, 2005, 71–72). Lisäksi yleisesti ottaen tutkimuksessa korostetaan, että inklusiivisen kouluympäristön luominen vaatii huolellista suunnittelua ja aikaa neuvotella toimintaan liittyvistä ratkaisuksista (ks. esimerkiksi Lakkala ym., 2016, 51). Näin ollen voidaan nähdä, että inklusiivisen opetukseen kuuluva suunnittelu pitäisi ulottua yhä enemmän myös opetushenkilöstön palkkausta koskeviin asioihin, jotta muun työn lisäksi työkuormaa ei lisää epäselvyys palkkaussasioista.

Yksi tärkeä aineistosta noussut kehittämiskohde etäryhmän toimintaan liittyen oli **jaksamisen ja palautumisen huomioiminen**. Tähän alaluokkaan sisältyy vastaajien mainintoja siitä, että etäryhmän siirtyminen yleisopetuksen kouluun myös kuormittaa opettajaa ja se tulisi huomioida:

“kun uutta tämmöstä toimintamallia luodaan niin siinä on varmasti hyvä ratkaisu se, että kaikesta mistä suinkaan voidaan, niin sitte etsittäis sitä aikaa, jotta ihmiset niinkö jaksaa tässä työssä. Et nyt ku me on tehty tätä näin paljon omalla ajalla, niin se palautuminen ja sitte taas se, että jaksaa.” (H1)

“Nyt aineessani kävi niin, että ysit integroituivat heti (hyvä asia), mutta 8. luokkalaiset ilmeisesti eivät koko vuonna. Näin viikkotuntimääräni kasvoi kahdella tunnilla, mikä on ollut aika raskasta.” (H6)

Tutkimuksissa on todettu, että usein opettajat kokevat inklusiivisen opetuksen toteuttamisen kasvattavan työmäärää esimerkiksi lisääntyneen suunnittelutyön muodossa (Saloviita & Schaffus, 2016, 466; Saloviita, 2020, 65). Tutkimuksemme aineistosta nähdään, että myös tässä tapauksessa etäryhmän siirtyessä yleisopetuksen kouluun, on vastaajan H6 viikkotuntimäärä kasvanut, eli työmäärä on lisääntynyt. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n työolobarometrissä selvitettiin opetusalan työntekijöiden työhyvinvointia, ja saatiin selville, että suuri työmäärä aiheuttaa kuormitusta opetuslalla. Tämän vuoksi opettajien työpäivät voivat usein venyä pitkiksi ja töitä tehdään myös omalla ajalla (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018, 6). Myös tutkimuksemme aineistossa käy ilmi, että etäryhmän myötä lisääntynyt työmäärä koetaan raskaana. Työtä on myös tehty työajan ulkopuolella, jolloin palautuminen ja työssä jaksaminen tulisi huomioida yhä paremmin. H1 tuokin vastauksessaan esiin, että tällaista uutta toimintamallia luodessa aikaa suunnitteluun pitäisi etsiä työajan sisältä niin paljon kuin mahdollista, jotta ihmiset jaksavat työssään.

Hakanen (2004) nostaa tutkimuksessaan esiin käsitteen työn imu. Hakasen mukaan työn imun käsite sisältää kolme ulottuvuutta, jotka ovat tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuneisuus.

Näistä ulottuvuuksista omistautumisella tarkoitetaan työn kokemista merkitykselliseksi sekä innostusta ja ylpeyttä omasta työstä (Hakanen, 2004, 232). Työn imun käsitteeseen kuuluvia näkökulmia nousi esiin tutkimukssessamme seuraavassa vastauksessa:

“Et vaikka ollaan tosi innoissaan ja sillä lailla niinkö halutaan hyvää oppilaille, niin se ei saa kuitenkaan tapahtua sitte oman jaksamisen kustannuksella. Et se ei saa kääntyä itteä niinkö vastaan. Sen huomioiminen on tärkeää.” (H1)

Lerkkasen ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa tarkastellaan opettajien stressin säätelyä ja työhyvinvointia. Tutkimuksen mukaan opettajat kokevat vahvaa työn imua, jonka nähdään olevan tärkeä voimavara työssä jaksamiseen. Toisaalta kuitenkin on huomioitava, että jos työnteko ulottuu paljon työajan ulkopuolelle, ei välttämättä jää riittävästi aikaa palautumiselle (Lerkkanen ym., 2020, 62). Samaan asiaan viittaa myös H1: vaikka opetushenkilöstö on innostunut omasta työstään etäryhmän toiminnassa, se ei saa tapahtua oman jaksamisen kustannuksella. On siis tärkeää huomioida, että innostuneisuus ei käännä itseä ja omaa hyvinvointia vastaan. Yksi keino tähän on esimerkiksi aikaisemminkin mainittu näkökulma siitä, että suunnitteluai-kaa kuuluisi työaikaan entistä enemmän.

5.3 Yhteenveto

Tässä luvussa esittelemme yhteenvedon tutkimuksemme tuloksista. Kuvaamme lyhyesti ja tiivistetysti edellisissä luvuissa esitetyt tutkimustulokset ilman suoria lainauksia. Kumpaan tutkimuskysymystä koskevat tutkimustulokset käsitellään erikseen. Ensin käsittelemme ensimmäistä tutkimuskysymystä *“Minkälaisia keinoja erityiskoulun oppilaiden muodostaman etäryhmän siirtymiseen ja opiskelemiseen yleisopetuksen koulussa on käytetty?”*, ja sen jälkeen toista tutkimuskysymystä *“Miten opetushenkilökunta on kokenut erityiskoulun oppilaiden muodostaman etäryhmän toiminnan ja sen kehittämistarpeet yleisopetuksen koulussa?”*.

Keinot

Opetushenkilökunnan käyttämät keinot etäryhmän siirtymiseen ja opiskelemiseen yleisopetuksen koulussa voidaan jakaa kolmeen yläluokkaan, jotka ovat **oppimisympäristöjen järjesteleminen, ennakointi ja yhteistyö**. **Oppimisympäristöjen järjestelemiseen** sisältyy niitä keinoja, joita opetushenkilökunta on käyttänyt etäryhmän opiskelua toteuttaessa yleisopetuksen koulussa. Etäryhmän oppilaiden opetusta on järjestetty sekä oppilaiden omassa pienryhmässä että aineenopettajien opetuksessa isojen ryhmien tunneilla. Tähän liittyen opetuksessa on

myös tehty ratkaisu siitä, että oppilaiden mukana isojen ryhmien tunneilla on joko oma erityisluokanopettaja tai koulunkäynninohjaaja. Lisäksi keskeinen keino on oppilaiden vuorovaikutuksen sekä yksilöllisten tarpeiden tukeminen. Moninaiset ratkaisut oppimisympäristöjen järjestelemiseen liittyen mahdollistavat etäryhmän oppilaiden opiskelemisen yleisopetuksen koulussa, koska oppilaat opiskelevat sekä omassa pienryhmässä (yksilöllisten tarpeiden huomioiminen), että isoissa luokissa (vuorovaikutuksen tukeminen ja aineenopettajien opetus).

Ennakointiin sisältyy niitä keinoja, joiden avulla on pyritty tukemaan etäryhmän oppilaiden siirtymistä yleisopetuksen kouluun. Merkittävä osa siirtymävaiheen tukemista on ollut se, että oppilaat ovat tutustuneet tulevaan kouluympäristöön sekä tuleviin opettajiinsa etukäteen ennen lukuvuoden alkua. Useiden tutkimusten mukaan autismikirjon oppilaiden kohdalla siirtymävaiheisiin tulee kiinnittää huomiota, koska se mahdollistaa autismikirjon oppilaiden sopeutumisen uuteen kouluympäristöön (ks. esimerkiksi Bruck ym., 2021; Marsh ym., 2017). Lisäksi etäryhmän oppilaiden siirtymisestä yleisopetuksen kouluun oli tiedotettu myös yleisopetuksen koulun oppilaita.

Yksi tärkeä keino etäryhmän opiskelemisen kannalta oli **yhteistyö**. Yhteistyöllä tarkoitetaan sekä siirtymävaiheessa että toiminnan aikana tehtyä yhteistyötä. Yhteistyöhön kuuluu sekä opetushenkilöstön päivittäinen yhteistyö että suunnitellumpi yhteistyö myös johdon kanssa, kuten esimerkiksi palaverit ja kokoukset. Yhteistyön avulla jaetaan opetukseen osallistuvan henkilökunnan kesken tietoa oppilaista, mikä auttaa tällaisen inklusiivisen toimintamallin suunnittelemista ja toteuttamista.

Kokemukset

Aineistosta esiin nousseet opetushenkilökunnan kokemukset etäryhmän toiminnasta voidaan jaotella neljään osaan, jotka ovat **kokemukset ryhmän toiminnalle tärkeistä tekijöistä, ennalta-arvaamattomat kokemukset** ryhmän toimintaan liittyen, **onnistumisen kokemukset** ryhmän toimintaan liittyen sekä **kokemukset kehittämistarpeista** ryhmän toimintaan liittyen. **Kokemukset ryhmän toiminnalle tärkeistä tekijöistä** pitävät sisällään opetushenkilökunnan kokemuksia siitä, mitkä ryhmän toiminnassa käytetyt keinot ovat olleet tärkeitä toiminnan sujuvuuden kannalta. Erityisesti opetushenkilökunta nosti ryhmän toiminnan kannalta tärkeiksi tekijöiksi sen, että isojen ryhmien tunneilla on mukana oppilaiden oma erityisluokanopettaja tai koulunkäynninohjaaja. Toinen tärkeä keino oli opetushenkilökunnan mukaan se, että oppilaiden yksilöllisyys huomioidaan toiminnassa, erityisesti silloin, kun oppilaiden integroimista isoihin luokkiin aletaan toteuttaa.

Ennalta-arvaamattomiin kokemuksiin kuuluvat opetushenkilökunnan kokemukset siitä, mitkä asiat etäryhmän toiminnassa ovat olleet odottamattomia tai sellaisia, joihin ei voinut varautua täysin etukäteen. Tällaisiksi koettiin suunnittelutyön lisääntyminen sekä kahden toimintakulttuurin ja hallinnon yhdistäminen, johon liittyy osaltaan yllättävien muutosten haasteellisuus. Suunnittelutyön lisääntymisellä tarkoitetaan sekä oppituntien sisältöjen suunnitteluun liittyviä asioita että esimerkiksi jaksojärjestelmän myötä kasvanutta suunnittelutyötä. Kahden toimintakulttuurin ja hallinnon yhdistämisellä puolestaan tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että etäryhmän oppilaiden saaminen yleisopetuksen järjestelmiin on vienyt aikaa.

Onnistumisen kokemukset sisältävät opetushenkilökunnan kokemuksia siitä, mikä etäryhmän toiminnassa on toiminut hyvin ja ollut onnistunutta. Näitä kokemuksia ovat etäryhmän onnistunut ryhmäytyminen, yhteistyön ja kahden hallinnon yhdistäminen onnistuneesti sekä ylipäänsä kokemus siitä, että etäryhmän perustaminen on positiivinen asia. Onnistuneella ryhmäytymisellä viitataan siihen, että opetushenkilökunnan käyttämät keinot oppilaiden ryhmäytymiseksi ovat olleet toimivia. Yhteistyö ja kahden hallinnon yhdistäminen onnistuneesti puolestaan viittaa siihen, että yhteistyö eri osapuolten välillä on kahdesta hallinnosta huolimatta ollut sujuvaa ja osapuolet ovat hoitaneet tehtävänsä hyvin. Etäryhmän perustaminen koettiin positiiviseksi sekä oppilaiden että opetushenkilöstön näkökulmasta.

Kokemukset kehittämistarpeista puolestaan pitää sisällään opetushenkilökunnan esiintuomia kokemuksia siitä, mitä toiminnassa voitaisiin vielä kehittää ja mitä asioita kannattaa jatkossa ottaa huomioon. Kehittämiseen liittyviä kokemuksia olivat tutustuminen tulevaan ympäristöön aikaisempaa enemmän, resurssien lisääminen suunnitteluun sekä suunnittelun huomiointi opettajien ys-ajassa, palkkauksen selkeyttäminen ja jaksamisen ja palautumisen huomiointi. Kuten aiemmin todettiin, opetushenkilökunta koki, että tutustuminen tulevaan ympäristöön on merkittävä tekijä oppilaiden sopeutumisen kannalta, mutta lisäksi tuli esiin, että sitä voisi jatkossa toteuttaa yhä enemmän. Yksi merkittävä kehittämiskohde oli se, että opetushenkilökunta koki tarvitsevänsä lisää aikaa suunnittelulle, jotta suunnittelua ei jäisi tehtäväksi työajan ulkopuolelle. Yhdeksi näkökulmaksi nostettiin se, että opettajien käytössä olevaa ys-aikaa tulisi käyttää niin paljon kuin mahdollista etäryhmän toiminnan suunnitteluun. Toisaalta etäryhmän toiminnan suunnittelussa tulee kiinnittää huomiota myös opettajien palkkauksen suunnitteluun, koska tämän kokeilun alkaessa siinä esiintyi epäselvyyksiä. Lisäksi tärkeänä näkökulmana jatkon kannalta nostettiin esiin se, että koska suunnittelutyö on lisääntynyt, on tärkeää kiinnittää huomiota opetushenkilöstön jaksamiseen ja palautumiseen. Vaikka opetushenkilöstö

on motivoinut ja innostunut työstään, tulee kiinnittää huomiota siihen, että työnteke ei tapahdu oman jaksamisen kustannuksella.

6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusta tehdessä tulee arvioida tutkimuksen luotettavuutta, koska tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 158). Eskolan ja Suorannan (2001) mukaan erityisesti laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan tulee jatkuvasti, koko prosessin ajan, pohtia tekemiään ratkaisuja. Näin tutkija joutuu koko ajan ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä tutkimuksen luotettavuuteen (Eskola & Suoranta, 2001, 208). Tutkimuksen tekeminen parityöskentelynä auttoi siinä, että koko tutkimuksen teon ajan keskustelimme ääneen yhdessä tutkimusta koskevista ratkaisuista. Näin ollen pohdimme koko ajan aktiivisesti esimerkiksi aineistoon ja analyysiin liittyviä asioita, mikä vaikuttaa positiivisesti tutkimuksemme luotettavuuteen.

Hirsjärven ja muiden (2009) mukaan tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta parantaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Selostus koskee kaikkia tutkimuksen vaiheita, ja ne tulee kertoa selvästi ja totuudenmukaisesti (Hirsjärvi ym., 2009, 232). Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tulee huomioda, että tutkimuksesta käy ilmi ainakin tutkimuksen aihe ja tarkoitus, aineistonkeruu, kuten haastattelututkimuksessa haastatteluiden olosuhteet, joissa aineisto kerättiin sekä aineiston analyysiin liittyvät seikat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163–164; Hirsjärvi ym., 2009, 232). Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että olemme kuvanneet luvussa 4 tarkasti ja yksityiskohtaisesti tutkimuksen toteutukseen liittyvät asiat, eli tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat, aineistonkeruun sekä aineiston analysoinnin. Yksityiskohtainen ja tarkka selostus tutkimuksen tekemisestä mahdollistaa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sen, että tutkimustulokset tulevat ymmärrettävämmiksi ja lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 164).

Yksi tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttava tekijä voi olla se, että tutkimusaineistoa kerättiin kahdella eri tavalla: osaa tutkimukseen osallistuneista haastateltiin, ja osa täytti sähköisen kyselylomakkeen. Hirsjärven ja kumppaneiden (2009) mukaan kyselylomakkeisiin vastanneet ovat saattaneet käsittää kysymykset eri tavalla, kuin tutkija oli alun perin tarkoittanut (Hirsjärvi ym., 2009, 231–232). Tämä näkökulma voi siis vaikuttaa tutkimuksemme luotettavuuteen, koska emme ole haastatelleet kaikkia osallistujia kasvotusten. Tällöin kysymysten tulkinta ja ymmärrys on voinut vaihdella. Toisaalta kuitenkin kyselylomakkeen kysymykset olivat avoimia ja ne sisälsivät samat teemat kuin haastatteluissa käyttämämme runko, joten myös kysely-

lomakkeen täyttäneillä osallistujilla oli mahdollisuus kertoa kokemuksistaan täysin omasta näkökulmastaan. Näin ollen kyselylomakkeet ja haastattelut antoivat samankaltaista informaatiota, joten pystyimme analysoimaan ja käsittelemään niitä samalla tavalla.

Luotettavuuden arviointiin liittyy myös tutkimuksen eettisyyden tarkastelu. Sen tarkoituksena on turvata hyvät tieteelliset käytännöt tutkimuksessa. Eettisyyden tarkastelussa tulee ottaa huomioon esimerkiksi seuraavat asiat: osallistujat ovat tutkimukseen osallistuessa tietoisia tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä, osallistujat ovat osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti, osallistujat ovat tietoisia siitä mistä tutkimuksessa on kyse, osallistujien anonymiteetti sekä tutkimustiedon luottamuksellisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 149, 155–156; Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 358). Rannan ja Kuula-Luumin (2017) mukaan jo haastatteluita suunniteltaessa on tärkeää pohtia myös sitä, mitä taustatietoja tutkimukseen osallistuvilta ylipäänsä tarvitaan tutkimuksen toteuttamista varten. Lisäksi anonymisointia tulee tehdä tutkimuksen aikana siten, että tutkimuksen kannalta epäolennaiset tunnistetiedot, kuten henkilöiden nimet tai asuinpaikat poistetaan tai muutetaan toiseksi (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 359–360).

Huomioimme tutkimuksessamme eettisyyteen liittyvät näkökulmat tarkasti. Kyselylomakkeissa vastaajaa ei pyydetty kertomaan esimerkiksi omaa ikää, sukupuolta tai opetettavaa ainetta, koska ne tiedot eivät olleet tutkimuksemme kannalta merkityksellisiä. Tutkimusta tehdessä poistimme kaikki tunnistetiedot, kuten koulujen tai henkilöiden nimet, ja käytimme vastaajista anonymiteetin suojelemiseksi lyhenteitä H1, H2, H3 ja niin edelleen. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja olivat hyvin tietoisia tutkimuksesta ja sen tavoitteista, koska aloite tutkimuksen tekemiseen tuli opetushenkilökunnalta itseltään. Tutkimusta varten hankittua aineistoa käytetään luottamuksellisesti, ainoastaan tässä tutkimuksessa, ja tutkimuksen valmistumisen jälkeen hävitämme kaikki materiaalit asianmukaisesti. Tästä on tiedotettu myös tutkimukseen osallistuneita.

Leino (2020) käsittelee artikkelissaan yleistettävyyttä tapaustutkimuksen näkökulmasta. Vaikka tapaustutkimuksissa on usein tavoitteena jonkin tietyn tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen, on kuitenkin tärkeää pyrkiä ymmärtämään sen kautta myös esimerkiksi ihmis-yhteisöjen toimintaa yleisemmällä tasolla. Tapaustutkimuksessa tarkoituksena ei kuitenkaan ole tähdätä täysin vedenpitävään yleistykseen, vaan tarjota lukijalle uusi tapa lähestyä jotakin ilmiötä. Tapaustutkimuksen etuna onkin, että pystytään kuvaamaan sellaisia tapahtumia, joihin lukija ei muuten välttämättä pääse (Leino, 2020, 214–216). Nämä näkökulmat täyttyvät myös meidän tapaustutkimuksemme kohdalla. Tutkimuksemme kautta voidaan pyrkiä ymmärtämään

yleisesti ottaen erityiskoulun ja yleisopetuksen yhdistämiseen liittyviä näkökulmia. Tällainen toimintamalli on myös koulujärjestelmässämme ainakin toistaiseksi melko harvinainen, joten tutkimuksemme kautta lukija pääsee näkemään uudenlaisen tavan järjestää opetusta.

7 Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia keinoja erityiskoulun oppilaiden muodostaman etäryhmän siirtymiseen ja opiskelemiseen yleisopetuksen koulussa on käytetty, sekä miten opetushenkilökunta on kokenut erityiskoulun oppilaiden muodostaman etäryhmän toiminnan ja sen kehittämistarpeet yleisopetuksen koulussa. Tutkimuksen tuloksista voidaan nähdä, että opetushenkilökunnan käyttämät keinot etäryhmän toiminnassa ovat linjassa sen kanssa, mitä esimerkiksi autismikirjon oppilaan tukemisesta ja inklusiivisesta opetuksesta on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa. Myös tutkimuksen tulokset opetushenkilökunnan kokemuksista ovat rinnastettavissa aiempaan tutkimukseen, jota käytimme tässä tutkimuksessa. Juuri samankaltaista tutkimusta oli haastavaa löytää tapauksen ainutlaatuisuuden vuoksi, mutta peilasimme saatuja tuloksia esimerkiksi tutkimuksiin, joissa tutkittiin opettajien suhtautumista inklusiiviseen opetukseen sekä erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistymistä. Näin ollen koemme, että olemme tässä tutkimuksessa onnistuneet löytämään vastauksia asettamiimme tutkimuskysymyksiin.

Yksi tärkeä näkökulma tässä tutkimuksessa oli etäryhmän opetushenkilökunnan kokemukset ryhmän toimintaan liittyvistä kehittämistarpeista ryhmän jatkoa ajatellen. Koska tutkimme tässä tutkimuksessa nimenomaan opetushenkilökunnan kokemuksia tällaisesta toimintamallista, koemme tärkeäksi tuoda esiin vielä erityisesti opetushenkilökunnan omaa työskentelyä koskevat kehittämis ehdotukset. Yksi tärkeä tutkimuksestamme noussut tulos oli se, että tällaisessa toimintamallissa **suunnitteluun tarvitaan resursseja**. Aineistostamme nousi esiin, että erityiskoulun etäryhmän opettaminen yleisopetuksen koulussa lisää opettajien suunnittelutyötä. Resurssien lisääminen suunnitteluun linkittyy myös opetushenkilökunnan **jaksamisen ja palautumisen huomioimiseen**, joka oli myös tärkeä näkökulma tulevaisuutta ajatellen. Tutkimuksemme tuloksissa nousi esiin, että kuluneen lukuvuoden aikana suunnittelutyötä oli tehty paljon myös työajan ulkopuolella. Tällaisessa toimintamallissa on siis näiden tulosten perusteella tärkeää huomioida, että opettajilla on työajalla tarpeeksi suunnittelu-aikaa. Riittävällä suunnitteluajalla voidaan pyrkiä vaikuttamaan siihen, että työn kuormittavuus ei nouse liian suureksi, ja aikaa jää palautumiselle.

Lisäksi tutkimuksemme tuloksista voidaan nähdä, että joidenkin opetushenkilökuntaan kuuluvien osalta palkkauksen suhteen oli ollut epäselvyyksiä toiminnan alussa. Näin ollen yksi opetushenkilöstön näkökulmasta tärkeä kehittämis ehdotus onkin **palkkauksen selkeyttäminen**. Palkkauksen selkeyttämisellä tarkoitettiin opetushenkilökunnan mukaan sitä, että palkkaukseen

liittyvät asiat tulee suunnitella huolellisesti jo etukäteen. Huolellisen suunnittelun avulla henkilöstö on tietoinen jo etukäteen palkkaukseen liittyvistä asioista, jolloin niiden selvittäminen ei vie aikaa ja resursseja toiminnan ollessa jo käynnissä. Tähän näkökulmaan vaikuttaa se, että yhteistyö ja tiedonkulku kahden hallinnon välillä on sujuvaa.

Tällaista toimintamallia tarkasteltaessa on merkittävää pohtia sen asemaa suomalaisessa koulujärjestelmässä. Määrittelimme tutkimuksemme viitekehyksessä, luvussa kolme, erityiskoulujen asemaa suomalaisessa koulujärjestelmässä. Sen mukaisesti oppilaille, joilla on tavallista suurempi erityisen tuen tarve, voidaan järjestää opetusta erityiskoulussa. Erityiskouluissa pyritään järjestämään oppilaiden saama erityinen tuki oppilaan yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi niin hyvin kuin mahdollista (Merimaa, 2009, 35). Tällainen toimintamalli, jossa erityiskoulun oppilaat opiskelevat etäryhmänä yleisopetuksen koulussa, yhdistää erityiskoulun ja yleisopetuksen koulun hyvät puolet. Erityisluokanopettajan opetus ja oppilaiden kotiluokka mahdollistavat oppilaiden autismikirjolle tyypillisten tarpeiden huomioimisen yksilöllisesti. Toisaalta yleisopetuksen koulussa oppilaat saavat opetusta myös aineenopettajilta, mikä mahdollistaa yksityiskohtaisemman opetuksen tietyissä oppiaineissa. Näin ollen tällaisen toimintamallin asema suomalaisessa koulutusjärjestelmässä voitaisiinkin nähdä eräänlaisena portaana erityiskoulun ja yleisopetuksen koulun välillä. Toimintamalli on matala kynnys tututella yleisopetuksen koulukulttuuriin ennen siirtymistä toiselle asteelle.

Tutkimuksemme tuloksissa nousi esiin opetushenkilökunnan positiiviset kokemukset etäryhmän perustamisesta ja toiminnasta. Totesimme johtopäätöksissä, että nämä aineistosta esiin nousseet positiiviset kokemukset sekä ylipäänsä kokeiluun osallistuminen viittaavat siihen, että opetushenkilökunta suhtautuu positiivisesti tällaiseen inklusiiviseen opetukseen. Tämä näkyy myös aiemmissa tutkimuksissa (esimerkiksi Saloviita & Schaffus, 2016). Tutkimusta tehdessä aloimmekin pohtia tähän toimintamalliin osallistuvan opetushenkilöstön positiivisen suhtautumisen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Saloviidan ja Schaffuksen (2016) tutkimuksessa suomalaisten opettajien keskuudessa esimerkiksi opettajan iällä tai sukupuolella ei ollut merkittävää vaikutusta suhtautumiseen inklusiivista opetusta kohtaan (Saloviita & Schaffus, 2016, 467). Tämä näkyy myös meidän tutkimuksemme tuloksissa: suurella osalla opetushenkilökunnasta on takanaan useita työvuosia opetuslalla, mutta toisaalta joukossa on myös vähemmän aikaa opetuslalla työskennellyt henkilö (taulukko 2). Toimintamallin opetushenkilöstöön kuuluvilla on siis erilaisia työtaustoja, mutta kaikkia yhdistää se, että he ovat olleet valmiita kokeilemaan tällaista uutta toimintamallia.

Tutkimuksemme aikana mieleen nousi useampiakin mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Voisi olla merkittävää tutkia kaikkien toimintaan osallistuvien henkilöiden kokemuksia toimintamallista, jotta saataisiin selville opetushenkilöstön kokemusten lisäksi esimerkiksi oppilaiden ajatuksia. Edelliseen pohdintaan liittyen voisi olla myös mielenkiintoista tutkia lisää opetushenkilökunnan syitä ja motiiveja osallistua tällaisen toimintamallin toteuttamiseen. Toisaalta yksi mahdollinen jatkotutkimusaihe voisi olla tutkia myös johdon näkökulmia ja kokemuksia kyseisestä toimintamallista. Toiminta koskettaa sekä erityiskoulun että yleisopetuksen koulun rehtoreita, joten olisi mielenkiintoista selvittää molempien koulujen johtajiston näkemyksiä.

Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisi olla tutkia niiden yleisopetuksen koulun oppilaiden näkökulmaa, jotka osallistuvat opetukseen yhdessä etäryhmän oppilaiden kanssa. Tämä ajatus nousi mieleemme yhdestä haastattelusta, jossa haastateltava kertoo, että toiminnan alussa etäryhmän oma erityisluokanopettaja ja koulunkäynninohjaaja tiedottivat etäryhmästä muille oppilaille. Haastateltava toteaa esittelyyn liittyen seuraavasti:

“ja sitte myöski esiteltiin se, että myöski niillä oppilailla on mahollisuus aina kysyä meiltä tukea ja apua” (H1)

Yleisopetuksen oppilaiden näkökulmasta voitaisiin tutkia esimerkiksi sitä, minkälaisia vaikutuksia etäryhmän osittaisella opiskelulla yleisopetuksen luokissa on ollut heidän opiskeluunsa. Toisaalta voitaisiin tutkia sitä, miten oppilaat ovat kokeneet etäryhmän aikuisten läsnäolon oppitunneilla. Naukkarisen (2005) mukaan yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessissa auttaa se, että koulunkäynninohjaajan tukea hyödynnetään mahdollisimman paljon koko opetusryhmän käyttöön (Naukkarinen, 2005, 51). Näin ollen yleisopetuksen oppilaiden näkökulmasta voitaisiin tutkia myös sitä, onko etäryhmän erityisluokanopettajan tai koulunkäynninohjaajan läsnäolo oppitunneilla hyödyttänyt heidän opiskeluaan.

Tämän tutkimuksen tekeminen on antanut paljon uusia näkökulmia omaan opettajuuteen. Olemme tutkimusta työstäessämme oppineet paljon autismikirjon oppilaiden opettamisesta erityisesti inklusiivisessa ympäristössä. Tutkimuksen aihe on ollut merkityksellinen niin henkilökohtaisesta näkökulmasta kuin myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Henkilökohtaisesti olemme oppineet paljon asioita, joita opinnoissa ei aikaisemmin ole tullut vastaan, mikä varmasti hyödyttää tulevaisuudessa. Toisaalta yhteiskunnallisesti on tärkeää tuottaa tietoa uudenalaisista toimintamalleista, joita koulujärjestelmässämme on käytössä. Koulujärjestelmäämme koskeva uutisointi on viime vuosina käsitellyt paljon inklusiota ja erityisopetusta, joten myös tämän vuoksi aiheemme on ajankohtainen. Tutkimuksessamme esitelty toimintamalli hakee vielä paikkaansa suomalaisessa koulujärjestelmässä, mutta ehkä se voisi muodostua yhdeksi

keinoksi tukea erityiskoulussa opiskelevien siirtymävaihetta toiselle asteelle. Toimintamallin toteuttamisen kannalta avainasemassa on opetushenkilökunta, joten heidän kokemustensa huomioiminen on tärkeässä roolissa jatkoa ajatellen.

Lähteet

- Ahmmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2014). *Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh*. Disability & Society, 29(2), 317–331.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. (2012). *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Lontoo: New York: Routledge.
- Ainscow, M. & Messiou, K. (2018). *Engaging with the views of students to promote inclusion in education*. Journal of Educational Change, 19(1), 1–17.
- Attwood, T. (2013). *Aspergerin oireyhtymä lapsuudesta aikuisuuteen*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature*. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129–147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2010). *A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority*. Educational Psychology, 20(2), 191–211.
- Beamish, W., Bryer, F. & Clieve, H. (2014). *Transitioning children with autism to Australian schools: social validation of important teacher practices*. International Journal of Special Education, 29(1), 130–142. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034084.pdf>
- Ben-Sasson, A., Cermak, S., Orsmond, G., Tager-Flusberg, H., Kadlec, M-B. & Carter, A-S. (2008). *Sensory clusters of toddlers with autism spectrum disorders: Differences in affective symptoms*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49(8), 1–9. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/5352523_Sensory_clusters_of_toddlers_with_autism_spectrum_disorders_Differences_in_affective_symptoms
- Bruck, S., Webster, A.A. & Clark, T. (2021). *Transition support for students on the autism spectrum: a multiple stakeholder perspective*. Journal of Research in Special Educational Needs, 2021, 1–15.

- Castrén, M. (2019a). *Autismiin yhdistyvät neurobiologiset havainnot*. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. (toim.) *Autismikirjo. Tausta diagnostiikka ja tutkimus* (74–85). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Castrén, M. (2019b). *Diagnostiikan perusta nykykäytännön mukaan*. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. (toim.) *Autismikirjo. Tausta diagnostiikka ja tutkimus* (42–48). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Chiner, E. & Cardona, M.C. (2013). *Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?* *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, tutkimuksia ja selvityksiä 11/2014.
- Eskelinen, T. & Lundbom, P. (2016). *Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä*. *Kasvatus & Aika*, 10(4), 44–61.
- Eskola, J. (2018). *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta*. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (209–231). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (2012). *Inklusiota edistävä opettajankoulutus – Osallistavan opettajan profiili*. Haettu osoitteesta: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_fi.pdf
- Fredriksson, J., Kumpulainen, K. & Timonen, T. (2018). *Lasten ja nuorten autismikirjon häiriöt*. Teoksessa Ranta, K., Fredriksson, J., Koskinen, M. & Tuomisto, M-T. (toim.) *Lasten ja nuorten kognitiiviset ja käyttäytymisterapiat* (527–548). Helsinki: Duodecim.
- Ghaziuddin, M. (2005). *Mental Health Aspects of Autism and Asperger Syndrome*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Grönfors, M. (2011). *Laadullisen tutkimuksen kenttätöömenetelmät*. Teoksessa Vilka, H. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen kenttätöömenetelmät* (4–143). Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilka. Haettu osoitteesta http://vilka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf
- Hakala, J.T. & Leivo, M. (2015). *Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa*. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23. Haettu osoitteesta http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_hakalaleivo_1412152009.pdf

- Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työterveyslaitos, Työ ja ihminen Tutkimusraportti 27. Haettu osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136585/Hakanen_Työuupumuksesta_ty%C3%B6n_imuun.pdf
- Hienonen, N. (2020a). *Tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat erilaisissa luokissa – onko sillä merkitystä, millaisissa luokissa he opiskelevat?* e-Erika, 2/2020, 42–46. Haettu osoitteesta <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1446/1410>
- Hienonen, N. (2020b). *Does class placement matter? Students with special educational needs in regular and special classes*. (Väitöskirja). Helsinki Studies in Education, number 87. Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. (2018). *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (62–74). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2013). *Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus*. Helsingin yliopisto & Jyväskylän yliopisto.
- Kontu, E., Ojala, T., Pesonen, H., Kokko, T. & Pirttimaa, R. (2017). *Vaativan erityisen tuen käsite ja tutkimustuloksia (VETURI-hanke 2011–2015)*. Teoksessa Opetus- ja kulttuuriministeriö. (toim.) Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisryhmän loppuraportti (34–37). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34.
- Koskentausta, T., Sauna-aho, O. & Varkila-Saukkola, L. (2013). *Autististen lasten ja nuorten hoito ja kuntoutus*. Suomen lääkäri-lehti, 68(8), 587–592. Haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/3321977-Autististen-lasten-ja-nuorten-hoito-ja-kuntoutus.html>
- Kujala, T. (2009). *Kokemuksia autististen- ja asperger-nuorten integraatio-opetuksesta yläkoulussa – pienryhmästä yleisopetuksen ryhmään*. Autismi-lehti, 2/2009, 18–21.
- Kuusikko-Gauffin, S. (2011). *Social anxiety and emotion recognition in autism spectrum disorders*. (Väitöskirja). Acta Universitatis Ouluensis 1086. Oulun yliopisto.
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2015). *Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria*. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito* (9–38). Helsinki: Gaudeamus.
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2016). *How to make the neighbourhood school a school for all?* Journal of Research in Special Educational Needs, 16(1), 46–56.
- Leach, D. & Duffy, M-L. (2009). *Supporting Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings*. Intervention in School and Clinic, 45(1), 31–37.
- Leino, H. (2020). *Yleinen ongelma, yksi tapaus*. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito* (214–227). Helsinki: Gaudeamus.
- Leivonen, S., Voutilainen, A. & Sourander, A. (2016). *Touretten oireyhtymä ja muut tic-häiriöt*. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (286–293). Helsinki: Duodecim.
- Lerikkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi, A-L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71977/978-951-39-8324-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytännöt kouluilun edistäjänä*. (Väitöskirja). Acta Universitatis Lapponiensis 330. Lapin yliopisto.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Haettu osoitteesta https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf
- Majoko, T. (2015). *Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Grassroots*. Journal of Autism & Developmental Disorders, 46, 1429–1440.
- Marsh, A., Sbarknol, V., Grove, R. & Eaben, V. (2017). *Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review*. World Journal of Psychiatry, 7(3), 184–196. Haettu osoitteesta <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5632603/pdf/WJP-7-184.pdf>

- Mattila, M. (2013). *Autism spectrum disorders. An epidemiological and clinical study.* (Väitöskirja). Acta Universitatis Ouluensis 1229. Oulun yliopisto.
- Merimaa, E. (2009). *Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämis ehdotuksineen.* Opetusministeriön julkaisuja 2009:37.
- Moilanen, I. & Rintahaka, P. (2016). *Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla.* Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria (217–232). Helsinki: Duodecim.
- Naukkarinen, A. (2005). *Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista.* Opetushallitus, Moniste 5/2005.
- Niemi, A-M., Miettola, R. & Helakorpi, J. (2010). *Erytisy luokka elämä n k u l u s s a . S e l v i t y s p e r u s k o u l u s s a e r y t i s l u o k a l l a o p i s k e l l e i d e n v a m m a i s t e n , r o m a n i v ä e s t ö ö n k u u l u v i e n j a m a a h a n m u u t t a j a t a u s t a i s t e n n u o r t e n a i k u i s t e n k o u l u t u s - j a t y ö e l ä m ä k o k e m u k s i s t a .* Sisäasiainministeriön julkaisu 1/2010.
- Norrish, J.M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). *An applied framework for positive education.* International Journal of Wellbeing, 3(2), 147–161. Haettu osoitteesta: <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250/358>
- Nuske, H-J., McGhee Hassrick, E., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., Stahmer, A., Mandell, D.S., Mundy, P., Kasari, C. & Smith, T. (2019). *Broken bridges—new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success.* Autism: the international journal of research and practice, 23(2), 1–20.
- Oja, S. (2012). *Oppilaan tuki.* Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen (35–62). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Oksanen, J. & Sollasvaara, R. (2020). (toim.) *Esteille hyv ä s t i t ! O p a s a u t i s m i k i r j o n s e k ä a d h d - j a T o u r e t t e - o i r e i s t e n l a s t e n k a s v a t t a j i l l e .* Helsinki: Esteetön lapsuus neurokirjon lapselle ja nuorelle 2017–2019 –hanke.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet* 2014:96.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). *Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa.* Helsinki: Finn Lectura.

- Perusopetusasetus 852/1998. Helsingissä 20.11.1998. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pihlakoski, L. & Rintahaka, P. (2016). *Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD)*. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (243–253). Helsinki: Duodecim.
- Puusa, A. (2020) *Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet*. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (99–112). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen olemus*. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (73–83). Helsinki: Gaudeamus.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2016). “*Sairastui yhdessä yössä*”: *Lasten äkillisesti alkavat neuropsykiatriset oireet*. Suomen lääkärilehti, 36/2016, 2183–2190. Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/230060/SLL362016_2183.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pynninen, T., Väyrynen, S. & Norvapalo, K. (2015). *Kun me kuitenkin ollaan tässä maailmassa saman taivaan alla. Kokemuksia inklusiosta ja samanaikaisopettajuudesta*. A School for All-hanke. Lapin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=44fb19e6-e874-4ab7-9040-50dc97e55d45>
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). *Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC*. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (357–366). Tampere: Vastapaino.
- Roncaglia, I. (2017). *The Role of Wellbeing and Wellness: A Positive Psychological Model in Supporting Young People With ASCs*. *Psychological Thought*, 10(1), 217–226.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). *Haastatteluaineiston litterointi*. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (427–442). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysin vaiheet*. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (9–36). Tampere: Vastapaino.

- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2015). *Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?* Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (180–190). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, U.-M. (2015). *Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet*. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (166–190). Tampere: University Press.
- Saloviita, T. (2006). *Erityisopetus ja inklusio*. *Kasvatus*, 37(4), 326–342.
- Saloviita, T. (2020). *Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73.
- Saloviita, T. & Schaffus, T. (2016). *Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work*. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458–471.
- Samppala, K. & Räihä, P. (2016). *Yhdessä mutta erillään – kahden erilaisen koulun yhdistymisen oppilaiden ja opettajien kokemana*. *Kasvatus & Aika*, 10(4), 26–43.
- Sandberg, E. & Vuorinen, K. (2015). *Positiivinen pedagogiikka tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa*. *Erityiskasvatus*, 2/2015, 10–14.
- Skafle, I., Nordahl-Hansen, A. & Øien, R.A. (2020). *Short Report: Social Perception of High School Students with ASD in Norway*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 670–675.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). *Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet*. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (13–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). *Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland*. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–172.
- Teräväinen, V. (2011). *Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio*. (Väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis 1637. Tampereen yliopisto.
- THL – Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2011). *Tautiluokitus ICD-10*.
- Timonen, T. (2019a). *Diagnostisten järjestelmien kehitys*. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. (toim.) *Autismikirjo. Tausta diagnostiikka ja tutkimus* (34–41). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Timonen, T. (2019b). *Autismin kriteerien muotoutuminen*. Teoksessa Timonen, T., Castrén, M. & Ärölä-Dithapo, M. (toim.) *Autismikirjo. Tausta diagnostiikka ja tutkimus* (19–33). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. 6/1994. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). *Hyveet ja luonteenvahvuudet*. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (55–74). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. (2018). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtionneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). *Teacher collaboration: A systematic review*. Educational Research Review, 15/2015, 17–40.
- Virta, M. & Koponen, V. (2019). *Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt*. Teoksessa Jehkonen, M., Saunamäki, T. & Hokkanen, L. (toim.) *Klininen neuropsykologia* (362–378). Helsinki: Duodecim.
- WHO. (2020). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. Versio 09/2020. Haettu osoitteesta <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Yazan, B. (2015). *Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake*. The Qualitative Report, 20(2), 134–152. Haettu osoitteesta <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/downloaddoi=10.1.1.686.4291&rep=rep1&type=pdf>
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Annettu Helsingissä 30.12.2014. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

Liite 1

Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

Kerro yleisesti taustastasi erityisen tuen oppilaiden kanssa työskentelystä.

Oppilaat

Kuvaile etäryhmää ja omaa työnkuvaasi siinä.

Ryhmäytyminen

Kerro oppilaiden ryhmäytymisestä.

- Miten ryhmäytymistä on tehty?
- Miten ryhmäytyminen on toiminut?
- Miten ryhmäytymistä kannattaisi kehittää?

Suunnittelu

Kerro etäryhmän toiminnan ja opetuksen suunnittelusta. / Mitä ajatuksia tulee mieleen etäryhmän toiminnan ja opetuksen suunnitteluun liittyen?

- Miten suunnittelitte etukäteen?
- Miten suunnittelette lukuvuoden aikana?
- Onko suunnittelu riittävää?
- Miten yleisopetuksen koulussa opiskeleminen vaikuttaa opetuksen/oppituntien suunnitteluun?
- Miten suunnittelua kannattaisi kehittää?

Hallinnolliset asiat

Kerro ajatuksiasi liittyen tiedonkulkuun ja hallinnollisiin asioihin.


Kerro tiedonkulusta eri osapuolten välillä.

- Miten tiedonkulku toimii?
- Miten sitä voitaisiin kehittää?

Haluatko kertoa vielä jotain muuta etäryhmään liittyen?

Liite 2

Kyselylomake

 Pakolliset kentät on merkitty asteriskilla (*), ja ne pitää täyttää lomakkeen lähettämiseksi.

Hei! Olemme viidennen vuosikurssin erityispedagogiikan opiskelijoita Oulun yliopistosta ja teemme pro gradu-tutkielmaa [REDACTED] koulun etäryhmän opiskelusta [REDACTED] koulussa. Tutkielmamme käsittelee opettajien kokemuksia etäryhmän toiminnasta. Toteutamme tutkielman laadullisena tapaustutkimuksena, jossa käsittelemme seuraavia teemoja: ryhmäytyminen, suunnittelu sekä hallinnolliset asiat. Olemme koostaneet näiden teemojen ympärille kysymyksiä, joista osaan sisältyy esimerkkivaihtoehtoja. Voit valita niistä yhden tai useamman kysymyksestä riippuen, jonka jälkeen on tilaa vastauksen perusteluille.

Toivomme teiltä essee-muotoisia vastauksia omiin kokemuksiinne ja ajatuksiinne perustuen. Jos mieleesi tulee vielä muita ajatuksia valmiiden kysymysten lisäksi, voit kirjoittaa ne jokaisen teeman viimeiseen kohtaan. Kaikki kokemukset ja ajatukset ovat erittäin tervetulleita!

Vastauksia käytetään vain tämän tutkielman tekoon anonymiteetistä huolehtien ja ne tuhotaan tutkielman valmistumisen jälkeen. Kiitos vastauksista!

Ystävällisin terveisin: Riikka Vilén & Ida Vesa

Taustatiedot

1. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opettajana? *

2. Onko sinulla aikaisempaa kokemusta erityisen tuen oppilaiden kanssa työskentelystä? Perustele halutessasi. *

- ☐ Ei lainkaan
- ☐ Jonkin verran
- ☐ Paljon

Ryhmäytyminen

3. Miten erityiskoulusta tulleiden oppilaiden ryhmäytymistä luokkiin on tehty? *

- ☐ Ryhmäytymisen suunnittelu erityisryhmän opettajien/ohjaajan kanssa
- ☐ Oppilaisiin tutustuminen ennen opetuksen alkua
- ☐ Oppilaiden tutustuminen [REDACTED] kouluun ennen opetuksen alkua
- ☐ Muuta, mitä?

4. Kuvaile tarkemmin edellistä vastaustasi: miten ryhmäytymistä on tehty?

5. Miten ryhmäytyminen on mielestäsi toiminut? *

- ☐ Hyvin
- ☐ Melko hyvin
- ☐ Melko huonosti
- ☐ Huonosti

6. Perustele edellisen kohdan vastauksesi. *

7. Miten ryhmäytymistä kannattaisi mielestäsi kehittää? *

8. Muita ajatuksia ryhmäytymiseen liittyen?

Suunnittelu

9. Miten suunnittelitte etäryhmän toimintaa tai opetusta etukäteen? *

- ☐ Yhteiset kokoukset
- ☐ Keskustelut erityisryhmän opettajien/ohjaajan kanssa
- ☐ Keskustelut muiden aineenopettajien kanssa
- ☐ Keskustelut esimiehen kanssa
- ☐ Materiaalien jakaminen/vastaanottaminen
- ☐ Sähköinen tiedonvaihto
- ☐ Muuta, mitä?

10. Kuvaile tarkemmin edellistä vastaustasi: miten suunnittelitte toimintaa etukäteen?

11. Miten etäryhmän toimintaa tai opetusta on suunniteltu lukuvuoden aikana? *

- ☐ Yhteiset kokoukset
- ☐ Keskustelut erityisryhmän opettajien/ohjaajan kanssa
- ☐ Keskustelut muiden aineenopettajien kanssa
- ☐ Keskustelut esimiehen kanssa
- ☐ Materiaalien jakaminen
- ☐ Sähköinen tiedonvaihto
- ☐ Muuta, mitä?

12. Kuvaile tarkemmin edellistä vastaustasi: miten suunnittelette toimintaa lukuvuoden aikana?

13. Onko suunnittelu riittävää? Miksi/miksi ei? *

14. Miten etäryhmän oppilaiden opettaminen vaikuttaa opetuksen ja oppituntien suunnitteluun? *

15. Miten suunnittelua kannattaisi mielestäsi kehittää? *

16. Muita ajatuksia suunnitteluun liittyen?

Hallinnolliset asiat

Erityiskoulusta tulleiden oppilaiden rehtori on eri, kuin muiden koulun oppilaiden.

17. Miten tämä vaikuttaa työhösi? *

- ☐ Vaikuttaa paljon
- ☐ Vaikuttaa jonkin verran
- ☐ Ei vaikuta lainkaan

18. Perustele vastauksesi. *

19. Miten tiedonkulku mielestäsi toimii eri osapuolten välillä? *

- ☐ Hyvin
- ☐ Melko hyvin
- ☐ Melko huonosti
- ☐ Huonosti

20. Perustele vastauksesi. *

21. Miten tiedonkulkua kannattaisi mielestäsi kehittää? *

22. Muita ajatuksia hallinnollisiin asioihin liittyen?
